



Malmö högskola

Lärande och samhälle

Skolutveckling och ledarskap

Examensarbete

15 högskolepoäng, avancerad nivå

Språkliga möjligheter

Elevers erfarenheter av att bli till i skolans ram, en multimodal intervjustudie

Linguistic possibilities

Pupils' experiences of self confirmation in the context of school, a multimodal interview study

Susanna Maier

Specialpedagogexamen 90 hp
Slutseminarium 2016-08-24

Examinator: Helena Andersson
Handledare: Lisbeth Ohlsson

Tack till alla underbara elever som jag har fått möta genom åren. Ni har lärt mig så mycket, gett mig glädje och inspiration, kraft och lust. Ni har också förundrat mig, tröttat ut mig, gjort mig frustrerad och förtvivlad. Ni har berört mig, på många plan och att beröra varandra är att leva livet, kom ihåg det!

Sammanfattning/abstrakt

Maier, Susanna (2016). Språkliga möjligheter, Elevers erfarenheter av att bli till i skolans ram, en multimodal intervjustudie (*Linguistic possibility, Pupils experiences of self confirmation in the context of school, a multimodal interview study*) Specialpedagogprogrammet, Skolutveckling och ledarskap, Lärande och samhälle, Malmö högskola

Problemområdet i detta examensarbete är hur estetiska lärprocesser och ett vidgat språkbegrepp används och utnyttjas i elevers kunskapande i grundskolan så att elevers olika vägar till kunskapande kan tas till vara.

Syftet med studien är att få ta del av hur gymnasielever på estetiska programmet upplever att deras identitet, förmåga och särskilda kompetens mötts och utnyttjats (använts) i kunskapandet i deras tidigare skolgång. I läroplanen står ”Språk, lärande och identitetsutveckling är nära förknippade. Genom rika möjligheter att samtala, läsa och skriva ska varje elev få utveckla sina möjligheter att kommunicera och därmed få tilltro till sin språkliga förmåga.” (Skolverket, 2011, s 9). Hur upplever elever att skolan mött deras olika teckenskapande kompetenser i deras lärprocesser?

Den teoretiska ramen för examensarbetet spänner över en rad olika teorier kring bland annat identitet, estetiska lärprocesser, kunskap och bedömning, inkludering och demokrati. I grunden hålls den teoretiska ramen samman av den socialsemiotiska teorin som behandlar frågor kring hur människor använder sig av semiotiska tecken och texter i ett socialt sammanhang.

Undersökningen har en narrativ ansats där elevers berättelser har vuxit fram dels genom intervjuer, men även genom en gestaltningsuppgift kring frågan om vem man kan bli som elev i skolan. Metodvalet i undersökningen styrs delvis av teoriramen där den estetiska lärprocessen används som ett verktyg i berättelsernas tillblivelse.

Resultat och analys visar att skolan domineras av en bedömningskontext, både i det kunskapande arbetet och i det sociala sammanhanget. Denna bedömningskontext har en stark påverkan på vem man blir som elev i skolans ram. Elevernas berättelser vittnar om att möten

med de andra eleverna och hur man förhåller sig i relation till dessa möten, är viktiga för elevers känsla av sammanhang och därmed i deras kunskapande processer. Det framkommer att skolans kunskapssyn av eleverna uppfattas som att kunskap är något utifrån kommande och formaliserat. Vidare framkommer det, i de intervjuade elevernas berättelser, att estetiska uttrycksformer som kunskapande processer, inte värdesatts i någon större utsträckning under deras tid på grundskolan, utan att de skriftspråkliga uttrycksformerna nästan alltid värderats högre enligt elevernas upplevelse. I ett av elevernas gestaltungsarbeten visas skolan som en ogenomtränglig yta av skrivna texter, både vad gäller de texter som styr skolans innehåll och de texter som visar elevers kunskapsproduktion. I elevernas berättelser framkommer även att de upplevt att lärares kompetens i att använda andra språkliga resurser än de skriftspråkliga varit bristfälliga.

Arbetets mål har inte varit att komma fram till någon tydlig konklusion, utan snarare att lyfta fram några elevers perspektiv på vad det kan innebära att bli elev i skolans ram. En slutsats är dock att det är viktigt att forskningen ger utrymme för elevers perspektiv och upplevelser kring vad det kan innebära att vara elev i skolan.

En specialpedagogisk implikation är att skolsystemet, där de estetiska uttrycksformerna får en större viktighetsgrad och används med mer kompetens från lärarkåren, kan bidra till att skapa en mer inkluderande lärmiljö för fler elever.

Nyckelord: estetiska lärprocesser, identitet, inkludering, kunskapssyn, multimodal narration, socialsemiotik

Innehållsförteckning

SAMMANFATTNING/ABTRAKT	5
INLEDNING	9
SYFTE	11
PRECISERADE.....	11
TIDIGARE FORSKNING	12
TEORETISK FÖRANKRING	15
IDENTITET	15
SOCIALSEMIOTIK	17
ESTETISKA LÄRPROCESSER	18
BILDSEMIOTIK/BILD TOLKNING	20
KUNSKAP OCH BEDÖMNING.....	21
INKLUDERING OCH DEMOKRATI	22
METOD	24
URVALSGRUPP	24
METODVAL OCH GENOMFÖRANDE	26
ANALYS OCH BEARBETNING	28
ETISKA ASPEKTER.....	28
RESULTAT OCH ANALYS	30
BEDÖMNING OCH KUNSKAP.....	30
<i>Skolans (be)dömande praktik</i>	30
<i>Elevernas syn på kunskap och lärande</i>	35
ERFARENHETER AV TECKENSKAPANDE PRAKTIKER I ETT MULTIMODALT PERSPEKTIV	38
INKLUDERING OCH ASPEKTER PÅ MAKT.....	42
DISKUSSION	46
METODDISKUSSION	49
SPECIALPEDAGOGISKA IMPLIKATIONER	51
FÖRSLAG PÅ FORTSATT FORSKNING	51
REFERENSER	52
BILAGA 1, MISSIVBREV	55

BILAGA 2, GESTALTNINGSUPPGIFT	56
BILAGA 3, INTERVJUGUIDEN	57
BILAGA 4, ELEVARBETEN.....	58

Inledning

I över 10 år har jag arbetat som bildlärare med elever på estetiska programmet, bild och form. Något som under dessa år har slagit mig är att när eleverna i sin gymnasieutbildning får använda sig av bildskapandet som en viktig resurs i läroprocesser såväl i bildämnen som i andra ämnen talat om att de äntligen börjar bli förstådda och känt att de passar in bättre i skolan. Denna känsla av att bli förstådd har jag upplevt både kommer från de elever som haft det svårare i grundskolan och från de som kan anses vara högpresterande. Idag arbetar jag som utvecklingspedagog på Förskoleförvaltningen i Malmö och vi fokuserar mycket på att ta tillvara barnens språkresurser i vid mening där de estetiska uttrycksformerna får ett betydande utrymme.

I mina tidigare studier och i min undervisning som bildlärare har jag ofta haft ett särskilt intresse för teckenskapande praktiker och kommunikativa processer som ofta har lett mig till den semiotiska teoribildningen. Dessa erfarenheter hos mig har väckt tankar kring hur de estetiska uttrycksformerna tas tillvara som språkliga resurser i grundskolan. Fantasi och kreativitet genom de språkliga och estetiska uttrycksformerna är viktiga komponenter i läroprocesser (Vygotski, 1995). Vårt lärande blir till i mötet med den andra och vi använder språkliga resurser i detta teckenskapande arbete (Säfström, 2005). De språkliga möjligheter, i vid mening, som ges utrymme för i skolan är viktiga i hur unga människor utvecklar sin självbild, bland annat som lärande individer. Dessa språkliga möjligheter är också viktiga för att kunna bli en deltagande samhällsmedborgare. I kursplanen för bild står det bland annat; ”Kunskaper om bilder och bildkommunikation är betydelsefulla för att kunna uttrycka egna åsikter och delta aktivt i samhällslivet. Genom att arbeta med olika typer av bilder kan människor utveckla sin kreativitet och bildskapande förmåga.” (Skolverket, 2011, s 20) I grundskolans läroplan skrivs de estetiska aspekterna fram både i de mer generella delarna ”I skolarbetet ska de intellektuella såväl som de praktiska, sinnliga och estetiska aspekterna uppmärksammas” (Skolverket, 2011, s 12) och i kursplanerna, står det till exempel ”...eleverna utvecklar förmågan att samtala om, tolka och framställa texter och olika estetiska uttryck med naturvetenskapligt innehåll” (Skolverket, 2011, s 150). I min studie vill jag lyfta fram estetelevers berättelser kring hur de upplever att grundskolan gett dem utrymme för sina

språkliga kompetenser. I elevernas berättelser vill jag lyssna till deras tankar kring vad det innebär att bli elev i skolsystemet och hur de upplever att de känner sig delaktiga och viktiga.

Syfte

Syftet med studien är att få ta del av hur gymnasielever på estetiska programmet upplever att deras identitet, förmåga och särskilda kompetens mötts och utnyttjats (använts) i kunskapandet i deras tidigare skolgång. Ett delsyfte är att för deltagarna skapa en metakognitiv situation, som för dem synliggör något i deras identitet som lärande individ.

Att jag väljer att skriva *särskilda kompetenser* vill jag kommentera på följande vis. Min utgångspunkt är att alla elever har särskilda kompetenser och att man kanske kan tänka sig att elever på estetiska programmet har särskilda kompetenser i den estetiska uttryckssfären. Jag tänker att de har minst ett särskilt intresse av något av de estetiska uttrycken då de valt detta program på gymnasiet.

Mitt syfte har inspirerats av följande utdrag ur läroplanen. ”Språk, lärande och identitetsutveckling är nära förknippade. Genom rika möjligheter att samtala, läsa och skriva ska varje elev få utveckla sina möjligheter att kommunicera och därmed få tilltro till sin språkliga förmåga.” (Skolverket, 2011, s 9)

Preciserade frågeställningar

Fokus i ämnesvalet ligger på estetiska lärprocesser, multimodalitet, identitet, representation, metakognition och inkludering. Min problemformulering är som följer: Estetiska lärprocesser lyfts fram i grundskolans läroplan som vägar till kunskapande. Hur nyttjas dessa vägar? En fråga som under arbetets gång vuxit sig allt starkare är den om vad kunskap är och hur skolan är ett (be)dömande system. I skolan skapas kontinuerligt texter utifrån olika teckensystem, texter som oftast bedöms. I mötet med de andra, genom olika teckensystem, utvecklas våra identiteter. Hur upplever elever att skolan mött deras olikheter i teckenskapandet och hur tas eleverns olika kompetenser tillvara i dessa kunskapande processer? Har eleverna i sitt teckenskapande arbete i skolan känt sig inkluderade och kompetenta? Min avgränsning blir att undersöka hur dessa teckenskapande praktiker bidrar till att skapa ett rum för lärande och identitetsutveckling för eleverna. Vilka förutsättningar erbjuder skolan eleverna att i detta

sociala sammanhang använda teckenskapande processer för kunskapande och identitetsutveckling.

Tidigare forskning

Jag kommer här nedan presentera något från den tidigare forskningen i relation till teckenskapande praktiker i en social kontext av lärande. Dels har jag valt att titta på en studie om kreativa barns självbild med tanke på att jag ställer frågor kring identitet till elever på estetiska programmet. Vidare presenterar jag Lindstrands (2006) studie eftersom den har socialemiotiken som teoriram och ett multimodalt angreppssätt i undersökningens design. Sivenbrings avhandling (2016) är med för att den behandlar bedömningsfrågor utifrån ett elevperspektiv. Vidare vill jag här ta upp projektet *Elevens bilder av skolan*, som gjorts inom ramen för skolverkets utvärderingsavdelning av bland annat Ulla Lind (1999). Detta projekt har ganska många år på nacken. Att jag trots allt tar med det är för att det har för detta arbetet metodologiska beröringspunkter då elevens bilder används för att få syn på deras perspektiv av skolan.

I studien *Shining Lights or Lone Wolves* har författarna undersökt kreativa barns självbild. Kreativitet definieras som ett produktivt och nyskapande sätt att uppleva världen. Deras frågeställning är ”What kinds of self-images do creative primary school children have? Are there similarities between the self-images of creative adults and those of creative children?” (Hoff & Carlsson 2002, s 23). Här har de använt sig av tre olika testmetoder, Unusual Use Test, som testar ens förmåga att hitta avvikande funktioner på vardagliga föremål. Activity Questionnaire där barnen får svara på vad för aktiviteter de ägnar sig åt och Creative Functioning Test, ett test som bland annat mäter idérikeedom och föreställningsförmågan. (Hoff & Carlsson 2002, s 23). Dessa tester används för att få syn på olika aspekter av kreativitet. I studien görs även en distinktion mellan väl fungerande elever och de som anses vara dysfunktionella. Den huvudsakliga slutsatsen som författarna drar från sin studie är att det inte finns några tydliga samband mellan barnens självbild och deras kreativitet.

Lindstrand har i sin studie med en socialemiotisk och multimodal utgångspunkt undersökt tonåringars kollektiva arbete och berättande med film. Centralt i studien är frågor kring

representation, identitetsarbete och lärande i gemenskap med andra. Just mötet med den andra och de skillnader som blir synliga i mötet mellan människor, ser Lindstrand inte bara som en kärna i lärandeprocesser, utan också som något grundläggande i vårt identitetsarbete. Han menar vidare att transformation och överförande är centrala begrepp, om man ser på lärprocesser utifrån ett socialsemiotiskt perspektiv (Lindstrand, 2006) eftersom möten mellan människor består av många olika språkliga uttryck så som ord, bild, kroppsspråk, etc. Vidare flätas här olika teoretiska utgångspunkter samman för att fånga lärandeprocessers komplexitet. Frågor ställs kring hur en lärandeprocess går till när den händer och vad som motiverar elever i dessa processer. Det blir också tydligt att lärandeprocesser är beroenda av sin sociala kontext och att de har en djup personlig påverkan för dem som befinner sig i en lärandeprocess. Kunskapsbidraget från Lindstrands avhandling kan ses på flera olika plan. Dels bidrar studien i kunskapandet kring ungdomars arbete med film, vad de vill berätta och hur de berättar. Detta ger oss en inblick i deras värld vilket bidrar till en större förståelse för ungdomarna och en möjlighet för till exempel en institution som skolan att skapa ett meningsfullt sammanhang för elever att finnas i. Kunskapsbidraget finns även kring de kreativa processerna och reflektioner i dessa. Vi får även inblick i hur dessa processer kan bidra till lärande och identitetsarbete.

I Sivenbrings avhandling (2016) frågar hon sig vilken betydelse elever tillskriver den formella bedömningen i skolan och vilken inverkan denna bedömning har på elever och även hur elever navigerar bland bedömningar som görs i skolan. Studien är en intervjustudie, där de intervjuade är elever. Här framkommer att elever fäster stor vikt vid bedömningarna för sina möjliga framtida val i livet och att bedömningarna tas på stort allvar. Hon ser också vidare att formuleringarna om kunskapskrav och bedömningar utifrån läroplanstexterna är svårtillgängliga för eleverna och leder till ett betydande problem i den pedagogiska diskursen då fokus snarare hamnar på bedömning än på lärande. Vidare vittnar ungdomarna om att bedömningarna har en disciplinerande inverkan på dem i klassrummet där de försöker anpassa sig till att bli den goda eleven. Dessa bedömningar kan bidra till att eleven hamnar i en beroendeställning till lärarna och bidra även till att eleverna anpassar sig till ett normalitetskrav

Slutligen vill jag ta upp Linds (1999) projekt som har sin utgångspunkt i att låta elevers röster finnas med i utvärderingen av skolan. Syftet var att skapa ett rum för utvärdering där elevers perspektiv på vad det kan innebära att vara elev i dagens skola får komma fram. Författarna menar att de nationella utvärderingarna ofta kretsar kring elevers skolprestationer men att skolan för elever är långt mer än dessa prestationer. Syftet med projektet är dels att pröva metoder med bilden som verktyg för att utvärdera skolan och dels att värdera skolan som utvecklings- och lärandemiljö. Detta gjordes genom att ge elever på grund- och gymnasieskolan i uppdrag att teckna, måla, fotografera, filma, etc för att gestalta hur det är att vara elev i skolan. De insamlade bilderna har sedan analyserats och tematiserats. Metodologiskt menar författarna att bilder öppnar upp för nya betydelserum och kunskaper i en utvärderande process. Det undersökande arbetet i en bildskapande process innebär att andra kunskaper kan bli synliga och att det kan bidra till ett för eleverna engagerande sätt att delta i skolans utvärderande uppdrag.

Teoretisk förankring

Identitet

Min utgångspunkt när jag i detta arbete använder mig av identitetsbegreppet är att individers identitetsarbete är en viktig komponent i deras lärandeprocesser och att elever i skolan befinner sig i ett ständigt pågående utforskande kring sin identitet.

Jag vill närma mig identitetsbegreppet genom att presentera olika definitioner av identitet utifrån Kroger (2006). Här presenteras två utgångspunkter kring definitioner av identitetsbegreppet, dels som en inre känsla av bland annat autonomi och ansvarskänsla och dels en känsla av att finnas i en social kontext. Utifrån dessa två perspektiv, det individuella eller det kontextuella, menar författaren att olika teoribildningar vuxit fram. Kroger menar dock att i den senare teoribildningen är dessa perspektiv inte skilda utgångspunkter utan snarare två poler som identitetsbildningen rör sig emellan. Identitet handlar både om en inre, individuell känsla och om en känsla utifrån ett kontextuellt sammanhang. Hon talar vidare om att en individs identitet både kan vara tilldelad och tillverkad. Den tilldelade identiteten, där man till exempel föds in i ett socialt sammanhang eller ärver en yrkesroll, ser författaren som ett mer historiskt identitetsarbete. I västvärlden idag tillverkar snarare varje individ sin identitet. Att själv skapa sin identitet, att ha makt över denna process, kan ge individen en starkare identitetskänsla som leder till ett mer produktivt och balanserat liv. Förutsättningen här är dock att man lyckas finna sig själv i detta arbete. Sårbarheten kan vara stor, då bara du själv har ansvar för var din identitet landar. I en process av tilldelad identitet har individen mycket mindre frihet och färre val, vilket i sig kan göra den identitetsblivande processen enklare, men kan också bidra till att individen inte är fri att bli vad den vill bli.

Vidare presenterar Kroger fyra olika stadier i tonåringar och unga vuxnas identitetsutveckling. Fullbordad identitet, moratorium, för tidig identitet och identitetsförvirring. Den fullbordade identiteten ses som den mest mogna fasen, där individen har prövat olika möjliga identitetsroller och landat i en väl sammanhängande identitetskänsla. Moratorium ses som det utforskande stadiet, där individen prövar olika möjligheter utan att ha gjort några definitiva ställningstaganden. Den för tidiga identiteten ses som att ungdomarna har gjort

ställningstaganden i sin identitet utan att ha utforskat olika möjligheter. Detta kan leda till individer med stark jagkänsla, yttre tecken på vem jag är, men med en svag identitetskänsla, inre känsla av vem jag är, som senare i livet öppnar upp för sårbarhet i eventuella livskriser. Identitetsförvirring ses som ett tillstånd där individen varken ägnar sig åt ett utforskande kring möjliga identiteter, eller har funnit några ställningstaganden eller värderingar som de har gjort till sina egna. (Kroger, 2006)

Ovan presenterade faser är olika faser som elever i skolan kan befinna sig i vad gäller deras identitetsarbete. Detta anses ske som mest intensivt under tonårstiden och är en förutsättning för att vi ska få en god känsla av sammanhang. I mitt arbete försöker jag titta närmre på sammanhanget skola som för de flesta tonåringar är ett sammanhang de vistas i under en stor del av uppväxttiden. Ziehe framhåller att ungdomsgruppen i dagens västerländska samhälle har för ungdomars val i livet en mycket större betydelse än tidigare. Där ungdomar tidigare sökt bekräftelse från auktoriteter och äldre generationer är de jämnårigas bekräftelse allt mer betydelsefull. Vidare ser han att ungdomar idag är mindre inifrånstyrda och mer grupporienterade än tidigare generationer. (Ziehe, 2003) Således bör det kontextuella perspektivet i identitetsarbetet också bli allt viktigare.

I *Skilnadens pedagogik* lyfter Säfström lärandeprocessernas personliga inverkan på individer och även det moraliska och etiska ansvaret detta medför. Han menar att den andres annanhet måste få utrymme för att även jag ska kunna existera. I relationer, menar han, står individen alltid i epistemologisk ensamhet. Jag kan bara veta säkert vem jag är, vad jag tycker och tänker. Denna ensamhet blir paradoxalt nog också det gemensamma som förenar individer i det sociala mötet. I mötet med någon annan blir jag någon snarare än någonting. Att se denna annanhet och ta vara på den i det pedagogiska mötet ser han som en viktig aspekt i pedagogiken (Säfström, 2005). Denna annanhet skapar också en viss grad av oförutsägbarhet då jag aldrig riktigt kan veta vem den andre är. Mötet med den andres annanhet är beroende av språket och kommunikationen, för det är i språket, utifrån ett multimodalt perspektiv, som bron till förståelsen av den andra finns, en bro som innefattar sociala processer där man kontinuerligt skapar och tolkar olika typer av semiotiska tecken för att finna mening på nytt.

Även Uljens talar om den andres betydelse i ett intersubjektivitetsperspektiv. Att individen konstituerar sig själv i mötet med den andres subjekt och att möten sker på språklig grund.

Ovan noterades att med intersubjektivitet kan hänvisas bland annat till människans språklighet, det vill säga att hennes värld i grund och botten är en gemensam sådan och att det rent subjektiva konstitutivt sett är beroende av denna gemensamma verklighet – det unikt individuella kan bestämmas bara i förhållande till det gemensamma.

(Uljens, 2001, s 93)

I sin text reflekterar Uljens mycket över språklighet och identitetsskapande processer. Han resonerar bland annat kring det lilla barnets förspråkliga stadium och hur identitetsskapande processer kan se ut när barnet ännu inte erövat det verbala språket.

Socialemiotik

Ovanstående resonemang leder in till den socialemiotiska teoribildningen som är en kärna i detta arbete. Socialemiotisk teori behandlar frågor kring hur människor använder sig av semiotiska resurser för att skapa tecken och texter i ett socialt sammanhang. Genom dessa texter skapas mening och förståelse i en kommunikativ process (Lindstrand, 2006). Den multimodala teorin kopplas till socialemiotiken då denna teori behandlar hur själva texterna i en social kommunikation oftast består av flera olika teckensystem, modaliteter, till exempel hur tal, text, gester och språk kombineras för att uttrycka något (Leijon & Lindstrand, 2012). Detta blir också extra viktigt i vår moderna, multimediala tid där sociala medier spelar en allt större roll i kommunikationen med och förståelsen av omvärlden och oss själva (Bezemer & Kress, 2008).

Ett begrepp som på senare tid har vuxit fram är *design för lärande* där teckenskapande aktiviteter är centrala för att skapa meningsfulla lärsituationer (Magnusson, 2016). Dessa teckenskapande möjligheter utgår från den multimodala teoribildningen där meningsskapandet sker i kombination med olika teckensystem och i transformation mellan dessa. I ett multimodalt perspektiv kan också framhållas att dessa tecken är viktiga komponenter i den sociala interaktionen när vi förhandlar och omförhandlar våra sociala

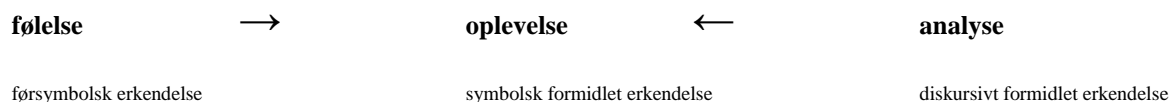
relationer. Att mellanmännsliga relationer och relationskompetens är viktiga i skolans uppdrag är något som Aspelin lyfter i skoldebatten (Aspelin, 2015).

Estetiska lärprocesser

Lindstrand fördjupar sig speciellt i området kring estetiska lärprocesser. Han skriver att ”en estetisk lärprocess innebär ett möte, via ett estetiskt uttryck i någon form, mellan egna och andras personliga upplevelser, erfarenheter och kunskaper” (Lindstrand, 2003, s21). De estetiska uttrycken rymmer också många olika modaliteter. Han menar vidare att transformation och överförande är centrala begrepp om man ser på lärprocesser utifrån ett socialsemiotiskt perspektiv (Lindstrand, 2006). Dessa omformande aktiviteter synliggör lärandet för de som ingår i lärprocessen (Rostvall & Selander, 2008).

Kärnan i en estetisk lärprocess är att uppleva, transformera och bearbeta erfarenheter med utgångspunkt från alla våra sinnen och med olika modaliteter gestalta och återuppleva det vi för tillfället brottas med i vårt lärande. I Vetenskapsrådets *Uttryck, Intryck, Avtryck – lärande, estetiska uttrycksformer och forskning* beskriver Illeris den estetiska lärprocessen utifrån en erkännelsenivå där människor behöver uppleva sig själva både avskilt från världen och som en del av den samma. Hon menar att den estetiska lärprocessen är ett cirkulärt undersökande som utgår från individen som genom gestaltningar kan uppleva och analysera objektet för undersökning. Hon gör följande schematiska översikt; (Illeris, 2004)

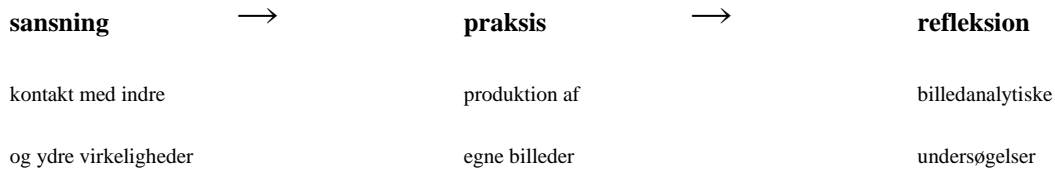
Erkendelsesteoretisk niveau



(Illeris, 2004, s 83)

Denna erkännelsenivå i den estetiska lärprocessen ställer hon mot en didaktisk nivå där hon menar att teckenskapandet är mer linjärt och förhåller sig till en progression där elever förväntas att röra sig framåt genom olika faser.

Didaktisk niveau



(Illeris, 2004, s 85)

Illeris visar att den didaktiska nivåns processer är mer linjära med ett slutgiltigt mål och att de olika delarna blir mer separerade från varandra i en linjär process. Den estetiska lärprocessens styrka, menar hon, är att återkopplingen mellan de olika delarna är inbyggd i den cirkulära processen. För att förtydliga hennes resonemang vill jag visa på att framåtrörelsen i en estetisk lärprocess kan gestaltas som en process med loopar där återkopplingen kring lärandet sker återkommande som en naturlig del i processen.



Bamford (2006) undersöker hur konsterna används i lärandeprocesser och vilka effekter dessa har på lärandet i det långa loppet. Hennes utgångspunkt är nära sammankopplad med teorierna kring estetiska lärprocesser. Hon gör en distinktion som jag tycker är viktig att framhålla. Hon talar om “education in the arts and education through the arts” (Bamford, 2006, s 70) alltså dels lärande i konsterna i sig och lärande i andra ämnen genom konsterna. Vidare framkommer det i Bamfords undersökning att estetiska lärprocesser av hög kvalitet bidrar till en positiv lärandemiljö. Hon ser dock att kvalitén måste vara god för att de positiva effekterna ska komma till stånd. Är kvalitén låg uteblir de positiva effekterna och kan till och med få negativ påverkan på elevers lärande.

Bildsemiotik/bildtolkning

Då jag både i det praktiska arbetet med eleverna och i analysen och reflektionen av deras gestaltungsarbete har min utgångspunkt i den bildsemiotiska traditionen vill jag här kortfattat presentera denna teori. Den bildsemiotiska utgångspunkten har också en betydande närhet till de socialsemiotiska teorierna.

Utifrån Hansson, m fl (2006) följer här nedan en inblick i bildsemiotisk teori. Begreppet semiotik är nära besläktat med det mer språkvetenskapliga begreppet semantik som behandlar språkets teckensystem och betydelseuppbyggnad. Semiotik är ett vidare begrepp för att undersöka betydelseproduktion i alla former av modalitet. Bildsemiotik, som detta avsnitt kommer att fokusera på, behandlar således betydelseproduktioner i sfären av bildproduktion, både två och tredimensionell bildproduktion.

Till att börja med består alla bilder av teckensystem. Dessa teckensystem består av uttryck, det vi ser eller på annat sett förnimmer och innehåll, den betydelse vi lägger in. Dessa två, uttryck och innehåll skapar ett tecken. Det som skiljer bildens tecken från det verbala är bland annat att bildens tecken är mer allmänmänskliga. Ordet *hus* kan tolkas av någon som kan läsa det svenska språket och anses därmed som tillfälligt, men bilden på ett hus, det ikoniska tecknet för huset, går att tolka över språkgränser, då det har ett likhetsförhållande till det verkliga huset. Dessa bildsemiotiska tecken organiseras i system utifrån överenskomna koder eller regler och normer. Detta är en förutsättning för att kommunikation och förståelse ska uppstå.

I semiotisk bildanalys talar man också om tre olika associationsnivåer i bildtolkningen. Den denotativa nivån är det omedelbart påtagliga, den konnotativa nivån kan ses som en gemensam kulturell association och slutligen den privata nivån där de privata associationerna påverkar den individuella läsningen av bilder. Dessa tre nivåer bär olika information och bidrar till att bilders innehåll och betydelse kan vara öppna för många olika tolkningar. Här är det viktigt att framhålla att denna öppenhet inte ska förväxlas med otydlighet. Bara för att läsningarna kan vara olika innebär det inte att varje enskild läsning därmed är otydlig eller tvetydig, utan just bara olika. En annan skillnad mellan bildkommunikation och verbal kommunikation som kan vara av vikt att framhålla är att de förhåller sig olika till tiden. Det

verbala språket är uppbyggt utifrån en tidslinje med tydlig början och slut. Bilden har en mycket öppnare läslinje i förhållande till tiden. Här får vi all information på samma gång och det är delvis upp till läsaren att sortera i vilken ordning de olika tecknen i bilden läses. Men såklart har bildskaparen också makt att styra läsordningen i en bild beroende på hur hen väljer att använda sig av olika bildkompositioner och bildtecken. Vissa bildkomponenter som till exempel ansikten och accentfärger drar till sig läsarens blick och kan således användas för att styra läsarens blick (Hansson, m fl, 2006).

Kunskap och bedömning

Frågor kring kunskap och bedömning var inte något som jag till en början tänkte skulle ingå i detta arbete, men då detta var frågor som återkommande togs upp av elever behöver detta självklart vara med som en viktig del i arbetet.

Det som av tradition uppfattas som kunskap i skolan är kunskaper om subjekt och predikat – inte de kunnanden och förmågor som är förbundna med användningen av subjekt och predikat.

(Carlgren, 2015)

Carlgren menar att skolan fokuserar på det hon kallar formell kunskap, sådan kunskap som är formulerad, formaliserad och gärna står i böcker. En annan mer erfarenhetsbaserad kunskap som hon tar upp är den kontextuella kunskapen som uppstår i situationen och är personlig och inte formulerad, en kunskapsform som inte alls får samma betydelse i skolan. Denna kontextuella kunskap kan måhända vara mer svårbedömd och tappar därmed viktighet i skolans bedömande kontext. Carlgren tar också upp tankar kring styrdokumentet och läroplansmålen som är formulerade kunskaper. Hon ser ett problem i att dessa blir allt tydligare formulerade för att tolkningsutrymmet ska bli mindre och att detta ytterligare styr bort från de kontextuella kunskaperna.

Vidare talar Carlgren om en tradition i skolan där man ser teorin och teoribildningen som något som kommer före praktiken. Att vetandet kommer före kunnandet. Hon argumenterar för att man inte kan se förhållandet mellan dessa poler så linjärt. Att de ibland kommer i växelverkan, ibland kommer kunnandet före vetandet och tvärt om. Det beror på situationen,

lärstilen och en rad andra förutsättningar. Lärande pågår både i och utanför skolan och detta är något som skolan måste förhålla sig till i sin kunskapssyn (Carlgren, 2015).

Att se kunskap i meningsskapande syfte utifrån ett relationellt och meningsskapande sammanhang är ett annat perspektiv på skolans kunskapssyn. I skolan uppfattas kunskap oftast att ha ett egenvärde i sig, men man kan också se kunskaper som något som först får mening i det gemensamma. Något som får oss att förstå vår gemensamma värld och därmed också något som vi gemensamt måste erövra. Att kunskapande handlar om ett praxisnära, gemensamt kulturprojekt. (Englund, m fl., 2012). Denna kunskapssyn har sin utgångspunkt i en socialkonstruktivistisk syn där kunskaper konstrueras genom en dialog i ett möte (Saar, 2005).

Inkludering och demokrati

För att knyta an tydligt till det specialpedagogiska fältet i detta arbete vill jag här belysa ovanstående teoridiskussion i relation till inkluderingsbegreppet. Carlsson och Nilholm presenterar den deliberativa demokratimodellen och det deliberativa samtalet som en förutsättning för social rättvisa. De framhåller att samtalet är avgörande för att ge demokratin legitimitet och att samtal kring beslutsfrågor behöver hållas mellan jämbördiga parter och leda till konsensus. Författarna menar att den deliberativa demokratimodellen skapar större förutsättningar för den andres perspektiv och därmed en större ömsesidighet i den mänskliga samvaron (Carlsson & Nilholm, 2004).

Även Malmström (2013) talar om elevens tillblivelse i termer av unikhet, alltså som Säfströms (2005) tankar kring den andres annanhet och att det i mötet med den andra växer fram ett subjekt. Vidare menar Malmström att ”En lärandemiljö som utvecklar ett vidgat språkutrymme kan skapa goda förutsättningar för kreativitet, kommunikation och deliberativt meningsskapande där det synliggörs att eleverna med stöd i erkännande av andra skapar sig själva i de material de använder” (Malmström, 2013, s. 22-23).

Utifrån ovanstående citat vill jag ta upp en diskussion om demokratiaspekter som ett flertal av författarna är inne på. I den deliberativa synen på demokrati är samtalet och förståelsen för varandra av vikt. Demokratifrågan är också en viktig fråga i skolans värld och skrivs fram

tydligt i skolans styrdokument, till exempel står det ” De demokratiska principerna att kunna påverka, ta ansvar och vara delaktig ska omfatta alla elever” (Skolverket, 2011, 2.3). Malmström menar att om kommunikationen får finnas i ett vidgat språkutrymme, möjliggörs en språklig inklusion för fler elever. Även Carlsson och Nilholm (2004) tar upp frågan om att engagemanget är viktigt för att få till stånd ett inkluderande system och att den deliberativa demokratimodellen erbjuder bäst möjligheter för ett sådant engagemang. Vidare talar de om samtalets vikt i den deliberativa demokratimodellen och att det finns problematiska maktaspekter i detta. Den som behärskar samtalet, språket får mer makt. Så även här kan vi se att kommunikationen är viktig för att få en möjlighet att bli inkluderad i det demokratiska sammanhanget och att ett vidgat språkutrymme, t ex i form av multimodalitet, bör öka möjligheten till inklusion.

Utifrån ett specialpedagogiskt perspektiv kan denna teoridiskussion placeras in i inkluderingsdebatten. I *Skolans praktik – att styra mot idealet* tas tankar upp kring socialisationens likriktande makt och elevers olikheter. Maktutövandet handlar i dagens skola om att få eleverna att i frihet och med eget ansvar förmå att välja att bli den *goda* eleven. Detta kan då kopplas till det deliberativa samtalet i vilket vi också berättar vem vi är och kan bli och i detta samtal blir de språkliga kompetenserna utifrån ett multimodalt perspektiv av yttersta vikt för att kunna bli inkluderad. (Andreasson, m fl., 2009)

Metod

Denna undersökning har en narrativ ansats, där elevernas berättelser och tankar kring vad det kan vara och att bli elev i skolan står i centrum. Dessa berättelser får möjlighet att ta form dels i en gestaltningsuppgift, som en grupp elever gör och dels genom en halvstrukturerad forskningsintervju utifrån en intervjuguide (bilaga 3) och den intervjuade elevens gestaltningsuppgift. I en narrativ intervju är det bra att ha en startpunkt, till exempel en händelse, som berättaren kan starta sin berättelse i (Kvale & Brinkman, 2009). Jag har valt att låta intervjuerna starta med utgångspunkt i elevernas gestaltning. I intervjuerna ville jag bland annat få del av elevernas erfarenhet av hur inkluderande de upplevt sin tid i skolans sammanhang. För att kunna få elevernas syn på hur inkluderade de känt sig i sin skolgång valde jag att i intervjusituationen tydliggöra inkluderingsbegreppet och förklara vad jag menar när jag säger inkludering. De tankar jag gav dem var att *inkludering* betyder att systemet skola anpassas till de elever som finns i systemet och detta ställde jag mot begreppet *integrering* som betyder att de elever som finns i systemet ska anpassa sig för att passa in. Att göra sådana förklaringar i en intervju är en metod som Bryman (2011) benämner *prompting*.

Urvalsgrupp

Min studie ville jag göra tillsammans med en grupp gymnasieelever på estetiska programmet. Det var viktigt för mig att skapa ett rum för elever, som fortfarande är i skolsystemet, där de erbjuds möjlighet att berätta om systemet och sin upplevelse av att finnas i det. Då jag inte längre arbetar som gymnasielärare, tog jag kontakt med en skolas specialpedagoger genom det nätverket som utbildningen på Malmö högskola etablerat. Här fick jag dock inte möjlighet att komma i kontakt med en elevgrupp. Jag valde då att kontakta en före detta lärarstudent till mig som numera undervisar på gymnasiets estetiska program. Hen tyckte att mitt projekt verkade spännande och erbjöd mig att komma till hens skola. Då det för eleverna inte finns så mycket tidsmässigt och lokalmässigt utrymme utanför skolan beslöt jag mig för att göra gestaltningsuppgiften med eleverna inom ramen för kursen Estetisk kommunikation. Detta passade också bra för lärarnas planering. Uppgiften utformades i relation till de undervisande lärarnas planering och var förankrad i kursens styrdokument vilket bidrog till att uppgiften kunde hanteras fristående från mig och min forskning.

Till att börja med kom jag på besök i gruppen och informerade eleverna om vem jag var och om min studie. Jag var också tydlig med att deltagandet var frivilligt och bara de som ville vara med i min studie ingick. Jag delade också ut ett missivbrev (se bilaga 1) där elever och målsman för dem som var omyndiga, fick ge sitt medgivande för deltagandet. Nio av 26 elever i gruppen valde att delta i gestaltningsdelen och fem elever kunde också tänka sig att bli intervjuade. Det fanns också en grupp elever som ville vara med i min studie men som inte lämnade in ett påskrivet medgivande. Dessa elever fick använda mig som en resurs i gestaltningsarbetet men jag deltog inte i presentationen av deras färdiga gestaltningsarbete eller tog med deras arbeten på annat sätt. Under mina besök på skolan var det aldrig mer än 20 elever närvarande i klassrummet åt gången.

Jag har också gjort analyser av de gestaltningarna som blev färdiga under mina fyra tillfällen på skolan. Det var en hel del som föll bort på grund av frånvaro. Den relativt höga frånvaron var inte något ovanligt enligt elevernas undervisande lärare, utan de upplevde att elevernas engagemang och närvaro var som vanligt.

Urvalet till intervjuerna gjordes först utifrån frivillighet och den första eleven, som jag i fortsättningen kommer att referera till som *elev 1* sökte upp mig och ville bli intervjuad. Den andra eleven, som jag i fortsättningen kommer att referera till som *elev 2* blev tillfrågad av mig och var med det samma positivt inställd till att bli intervjuad. Mitt val av *elev 2* styrdes av att jag i klassrumssituationen hade upplevt dessa två elever som ganska olika. Olikskheterna bestod bland annat i att *elev 1* under arbetets gång hade signalerat att skolan var något som hon upplevde svårt, framförallt de teoretiska bitarna. Det framkom också i intervjun att hon hade en dyslexidiagnos. *Elev 2* lät mig under arbetets gång förstå att hon upplevde skolan som för lätt och att hon inte kände sig särskilt utmanad i sin intellektuella kapacitet och att hennes betyg var höga trots liten ansträngning.

Det fanns också likheter, båda är kvinnor och visade ett engagemang för uppgiften och för de estetiska uttrycksformerna. Jag upplevde även att båda ville berätta något.

Metodval och genomförande

I min studie har jag valt en narrativ ansats då mitt syfte i studien är att ge utrymme för elevers upplevelser kring hur deras identitet, förmågor och särskilda kompetenser mötts av skolan. Genom narrationen kan ett rum skapas där elevens erfarenhet kan formas till en berättelse. Dessa berättelser har fått växa fram i relation med mig, dels genom gestaltningsuppgiften och genom intervjuerna. Att som i det här fallet berätta om en specifik företeelse, nämligen att bli elev i skolans ram, är en process som även handlar om att berätta för sig själv. Denna process valde jag att starta med en gestaltningsuppgift då berättelser kan bestå av många olika språkliga uttryck så som bild, ljud, dramatisering, ord, m.m. Vidare ser jag hur vi människor skapar oss genom berättelser och vi möts genom berättelser (Crafoord, 2005). Detta är något människan gjort genom historien men som i bruket av de sociala medierna blir ännu tydligare. Min fråga i studien berör hur språkliga kompetenser i vid mening har fått utnyttjas av elever i skolans ram. Detta har påverkat hur jag valt att designa metoden för min studie, där det multimodala angreppssättet fått bli utgångspunkten för hur eleverna kan börja formulera sina berättelser i görandet. Det hade varit otänkbart för mig att bara intervjua och därmed låta berättelserna växa fram genom det talade språket, ur huvudet, utan något konkret material. Då hade jag gjort precis det som jag tänker att skolan generellt gör, nämligen att utgå från en smal språklig definition. Jag vill låta den estetiska lärprocessen bli en del av forskningsmetoden där datainsamlingen inte enbart sker genom en reproducerande berättelse utan där jag använder mig av det designteoretiska perspektivet med utgångspunkt i tankar om omformande aktiviteter som kan synliggöra något för den som befinner sig i en estetisk lärprocess (Rostvall & Selander, 2008).

Till en början fick eleverna en gestaltningsuppgift (se bilaga 2) kring temat *vem man kan bli som elev i skolan* där de gavs möjlighet att fritt arbeta med estetiska uttryckssätt för att delge sina tankar kring den ställda frågan. Under arbetets gång fanns jag med i klassrummet som medforskande pedagog i elevernas arbete och även som undervisande lärare. Jag var dock tydlig med att framhålla att jag inte var involverad i bedömningsprocessen, utan att detta skedde i relation till deras ordinarie lärare. Under elevernas lektionstid gjorde jag deltagande observationer och förde fältanteckningar för att få syn på och minnas vilka funderingar och diskussioner som kom upp under det gestaltande arbetet. Detta var viktigt då eleverna prövade

min fråga, om att bli till som elev i skolans ram, mot varandra. Gestaltande arbetsprocesser synliggör den enskildes process i gruppen och öppnar upp för gemensamma samtal och reflektioner kring berättelsernas framväxt. Narration sker gemensamt, berättelser växer fram kollektivt och inte bara ur huvudet från en enskild person.

Den andra delen av min studie är analyser av elevernas gestaltningar. De fysiska objekten som ett resultat av arbetsprocessen håller en ojämn kvalitet. Detta innebär att vissa av dem är svåra att analysera då uttrycket i dem är för diffust. Eleverna var också medvetna om detta och verkade inte bekväma i att visa upp dem utanför klassrummets sammanhang. En av de intervjuade eleverna, elev 2, var positiv till att låta mig visa upp hennes arbete. Elev 1 gjorde sitt arbete tillsammans med en annan elev, med respekt för detta och då deras gestaltning bestod av en rumslig installation, som jag känner är svår att återge här, kommer jag bara att beskriva det arbetet inför den kommande analysen. Analyserna med utgångspunkt i en bildsemiotisk tolkningstradition går att läsa i bilaga 4. Analyserna av resterande gestaltningar kommer jag inte presentera i sin helhet, däremot kommer jag redogöra för delar av det eleverna lyfter fram i sina gestaltningar.

Den tredje delen av studien är intervjuer med elev 1 och elev 2. Intervjuer med utgångspunkt från deras egen gestaltning med öppna frågor för att ge utrymme för deras berättelse att ta form. Utgångspunkten har inte varit att få fram livsberättelser med en kronologi utan snarare berättelser kring erfarenheter av att bli elev i skolans ram. Berättelserna har dock formats lite i sin karaktär mot livsberättelser. Skolan har ju varit en stor del av deras liv hittills.

Jag började med att göra en liten förstudie genom att skicka ut en förfrågan till ett antal av mina tidigare elever som jag undervisat på estetiska programmet. Min fråga var om de ville göra en gestaltungsuppgift i form av en bild på temat ”jag som elev”. Här fick jag fem gestaltningar som var en utgångspunkt för vilket fokus jag valde i min studie.

I klassrumsarbetet var det viktigt att jag var tydlig med att jag bara närmade mig de elever som ville delta i studien. Under arbetets gång var det dock en del av de elever som tagit avstånd från deltagandet i min studie som aktivt sökte upp mig som en samtalspartner i deras arbete. Här försökte jag hålla en bra balans mellan deras önskan att inte delta i studien och deras aktiva uppsökande av mig som lärare. Min förhoppning är att de kände sig sedda men

inte utlämnade. Jag väljer självklart att inte ta med deras gestaltningsuppgifter i min forskning, men det kan vara svårt att helt bortse från de diskussioner de valde att delta i under arbetets gång.

Analys och bearbetning

Den insamlade empirin i denna studie består således av fyra olika delar. Dels är det data från min förstudie, processen kring det skapande arbetet med gestaltningsuppgiften, elevarbetena och intervjuerna. De tre första delarna i min empiri kommer att bearbetas och analyseras mer övergripande. Dels på grund av etiska skäl, men också för att fokus i studien är narrativ och att sammanhanget kring de tre första delarna inte ger mig möjlighet att fånga den individuella berättelsen på ett rättvist sätt. Att följa nio berättelsers framväxande i en klassrumssituation parallellt utan att det för mig som forskare blir allt för stora luckor i den enskildes process ser jag som omöjligt. Om jag här skulle försöka mig på en mer individuell analys och bearbetning tror jag att de luckor som då uppstår kan skapa ett bedrägligt utrymme för mig som forskare att fylla i och då blir inte längre berättelserna elevernas.

Etiska aspekter

Jag vill här presentera några etiska aspekter i förhållande till mitt arbete. I vetenskapsrådets rapport *God forskningssed* lyfts forskning som involverar barn fram som ett område där extra aktsamhet kring etiska förhållningsregler är viktigt (Gustafsson, m fl., 2005).

Forskningen i denna studie bedrivs i anslutning till en grupp gymnasieelever där inte alla är myndiga vilket således anbefaller extra uppmärksamhet på de etiska aspekterna. En del av min metod består i att jag, genom en estetisk lärprocess, är delaktig i elevernas undersökande av en fråga kring tillblivandet som elev i mötet med ett skolsystem. Elevernas undersökande görs inom ramen för en kurs, Estetisk kommunikation 1. Viktigt här är att vara medveten om de dubbla roller som finns i denna situation, dels som forskare och dels som undervisande lärare. Dessa två roller har i arbetet tydligt delats upp mellan mig som forskare och de två undervisande lärarna i kursen som de ansvariga och betygsättande lärarna. Däremot är jag aktiv och delaktig i elevernas process som en inspiratör och resurs kring allt från idéstadiet till tekniska avväganden och lösningar i utformningen av slutresultatet. Det finns en risk att dessa

olika roller kan bli svåra att hålla isär för eleverna och för oss pedagoger. Under arbetets gång försökte vi upprätthålla en god kommunikation mellan oss lärare och stämna av så att jag till exempel backade om så behövdes och om jag såg att en elev som ej var med i studien som letade efter stöttning från en pedagog, påkallade jag någon av de andra lärarnas uppmärksamhet. Vi delade också upp klassrummet, en ganska rymlig bildsal, där en del av rummet blev fritt från mig.

Vidare så kan berättelser från tidigare skolerfarenheter väcka obehagliga minnen till liv. Detta måste jag som forskare vara beredd att möta och se till att det finns stöd för den enskilde eleven. Dessa tidigare, negativa skolminnen är ju något som jag i min roll som undervisande lärare i bildämnet mött med regelbundenhet. Det är nog till och med så att dessa minnen från elever som jag stött på under min professionella bana, har lett in mig på att göra denna studie. Det är här viktigt att framhålla att jag inte alls är ute efter de negativa skolminnena i min studie, utan jag vill försöka få syn på när elever upplevt att deras särskilda kompetenser har fått utgöra en positiv kraft i deras tillblivelse som elev. Jag upplever inte att det under min studie väcktes direkt obehagliga minnen, även om det ju är svårt att avgöra vad som pågår i elevernas inre. Dock väcktes det och gestaltades det negativa minnen, vilket jag nästan tror var ofrånkomligt. Även i intervjuerna kommer det upp negativa minnen. Min upplevelse av dessa minnen är att eleverna fann det viktigt att ge dessa minnen ett uttryck. Jag försökte finnas där för dem som en lyssnande pedagog och styra in tankarna mot hur detta kan gestaltas snarare än att på ett psykologiskt plan djupdyka i minnena. Under intervjuerna lät jag eleverna berätta dessa minnen utan att gräva vidare i dem.

Resultat och analys

Jag väljer att presentera resultatet och analysen löpande och sammanflätat då det i min process i datainsamlandet vuxit fram olika spår som för tydlighetens skull bör behandlas separat. Dels kommer jag referera till samtal som fördes i klassrummet vid arbetet med uppgiften. Dels kommer jag hänvisa till bildanalyserna av elevarbetena. Dels kommer jag redovisa delar av de transkriberade intervjuerna.

Bedömning och kunskap

Det första spåret jag vill lyfta fram är olika aspekter på bedömning och kunskap, både det som är tätt knutet till skolans uppdrag, och även det som försiggår i den sociala interaktionen som skolan är en bärare av.

Skolans (be)dömande praktik

Under arbetets gång med gestaltningen kom det upp många diskussioner kring bedömning. Det var diskussioner både elever emellan och samtal med mig. Vid ett tillfälle handlade samtalen om att man blir det man blir bedömd som, både betygsmässigt och utifrån det sociala spelet, kompisar emellan och gentemot lärare där bedömning handlar om en slags kategorisering i ett socialt sammanhang.

Utifrån det gestaltungsarbetet elev 1 var med och gjorde så hon så här;

Elev1: Att, äh, att folk dömer för snabbt, eftersom den första sidan som ni såg det är ju det yttre som vi visar, äh, som folk tar snabbt att jag dricker på helgerna och är ute sent på helgerna men sanningen är liksom att jag är lite mörkrädd och skulle, jag liksom älskar mina föräldrar och mina föräldrar har hållit mig borta t o m från godis så jag mår illa av det, så alkohol kommer inte på frågan

Elev 2 har också tankar kring att bli bedömd och att bli satt i ett fack i det sociala sammanhanget:

S: Hur tror du andra såg dig som elev?

Elev 2: Ja, lite småudda kanske.

S: På vilket sätt udda?

Elev 2: Jag gick på en jätteliten skola där det, ifall man inte var, smal och blond, rasistiskt och homofobisk så var man konstig.

S: Okej?

Elev 2: Så jag är ganska nöjd med att de kanske tyckte att jag var lite konstig

Här ser jag att eleverna dels förhåller sig till andras, framförallt jämnårigas, bedömning och kategorisering. De förhåller sig till en annanhet, dels att andra tycker att de är något/någon annan än vad de själva uppfattar sig som, men även att de använder den andres annanhet för att befästa sin identitet. Så som elev 2 tänker kring att andra uppfattar henne udda och att det för henne är en positiv bekräftelse för hon vill inte vara som de som uppfattar henne udda, det vill säga smal, blond, homofob och rasistisk. Här definierar hon sig själv genom att ställa sig mot den andres annanhet. Detta kopplar jag tydligt både till presenterade teorier utifrån Säfströms, den andres annanhet (2005) och Uljens' intersubjektivitetsdiskussion (2001). Man kan också se tankar utifrån Ziehes (2003) texter där ungdomsgruppens betydelse för den enskildes val framhålls.

Elev 1 belyser också här hur man i olika sammanhang uppfattas och blir olika. Att hon är en person i familjens sammanhang och bland nära vänner, men uppfattas som någon helt annat i skolans elevkrets. I intervjun framkommer ganska tydligt att det är de jämnåriga som inte känner henne som uppfattat henne som en hård och tuff typ, en sådan som super sig full på helgerna. Här tycker jag mig se att de jämnåriga som känner henne till hennes yttre tecken och inte till hennes inre värderingar, styrs av dessa tecken, i sin bild av eleven som person.

Jag kan i elevernas berättelser se att denna annanhet är central. Att få möjlighet att tydligt visa sin annanhet blir på ett existentiellt plan nödvändigt för att kunna delta i gemenskapen. Elev 1 berättar om en vändpunkt i sin skolgång i högstadiet där hon väljer att byta stil, från en ganska vanlig, flickig stil, till en mer alternativ, svartrockig stil. I anslutning till en del av intervjun som handlade om olika former av kunskapstestning som hon stött på i skolan funderar hon i följande termer. (Jag måste här också ge en eloge till eleven som snyggt räddar mig i mitt misstag när jag ställer en dubbel fråga.)

S: ja det är väldigt intressant det här med testningen av kunskaper, för jag upplever när jag hör dig prata att det är någonting ganska centralt i skolan det här med bedömningen. Att man blir bedömd för sitt yttre för hur man ser ut och sen blir man bedömd huruvida det där är kunskap eller inte. Vad tror du att alla de här bedömningarna gör med dig som elev? vad har du för strategier för att hantera de här situationerna

Elev 1: I grundskolan blir jag ledsen och, och lite förkrossad eller så, men i åttan, när jag verkligen hittade den här stilen som jag har nu så under våren så skärmade jag av mig från mina vänner och skolan i stort sett också. Även om jag gjorde uppgifterna och sånt var jag väldigt så här -prata inte med mig tack! Det var, det var då jag började förstå mig själv och jag behövde en hel termin för att kunna förstå vem jag var och jag behöver fortfarande tid ibland att tänka på kvällar alltså vem är jag? Varför reagerade jag på det sättet när jag möter det här och sånt? Så, nu ska jag svara på din fråga. jag har stängt av lite att sluta bry mig lite. Det är lite dåligt ... för under engelska och svenska lektionerna har jag då nu i gymnasiet har jag lite gett upp på att sitta och arbeta under lektionerna för både svenska och engelska även om jag är bra på engelska så är både miljön och lite annat det bara går inte och jobba, det går inte för mig som person att jobba i den situationen

S: Så du tänker att det är dåligt och stänga av? Varför tycker du att det är dåligt?

Elev 1: För på ett sätt borde man bry sig lite

Jag tycker mig se att den intervjuade eleven har gjort sig tankar kring sin identitet och provat olika vägar i relation till det sociala sammanhanget skolan erbjuder. Att hon finns eller har funnits i ett stadium av moratorium (Kroger, 2006) och tydligt prövar vem hon kan bli i skolan tycks vara viktigt för henne, inte minst för möjligheten att befinna sig i ett sammanhang av kunskapande. Här upplever jag att min frågeställning kring hur skolan är ett teckenskapande system som är av betydelse för elevers möjligheter att definiera sig i sammanhanget är relevant.

Intressant är här hur tätt sammanknuten elev 1:s personliga stil och hennes formulering av sin annanhet (Säfström, 2005) är med möjligheten att kunna prestera i skolan. Samtidigt förknippar hon sin avståndstagande strategi som dålig, att hon inte bryr sig. Även stilen hon har valt att göra till sin, har ganska många tecken på avståndstagande. Att se dessa tecken som dåliga menar jag egentligen inte är hennes värdering, utan nog snarare andras. Att välja en alternativ stil som är lite avståndstagande i sina yttre tecken, så som den svarta färgen, nitar och spikbälten och hård musik, ses ofta som ett negativt uttryck från vuxenvärlden men även från den förhärskande ungdomskulturen. Denna känsla av att ens annanhet är dålig eller ses som dålig blir problematisk för eleven i skolans sociala sammanhang och är ytterligare ett lager av bedömning. Än mer problematiskt blir detta i ljuset av att eleven mycket aktivt har

valt denna stil och att den också medför en positiv känsla av sammanhang och ett verktyg att hitta en väg till inkludering som fungerar för henne. Längre fram i samma samtalssekvens formuleras också tankar kring att inte ens försöka göra skolarbeten i vissa skolsammanhang inte nödvändigtvis handlar om att inte bry sig utan snarare kan handla om en strategi att inte försöka göra något i ett sammanhang där det inte går att lyckas på grund av yttre eller inre omständigheter. Upprepade misslyckanden bidrar negativt till självkänslan och är kanske något man bör undvika att utsätta sig för.

Vid ett annat tillfälle under arbetsprocessen i klassrummet med eleverna handlade samtalen om tankar kring orättvis bedömning och då framför allt i relation till skolprestation och betygsättning. En elev talade om att man kan mer än man kan visa. Hen talade om att skolans ram är snäv och att det där innanför blir svårt att visa det man kan. Hen uttryckte en frustration över det faktum att hen inte kunde visa för lärarna det hen faktiskt kunde och hade förstått. Min upplevelse av det berättade var att det vilade en ensamhet över en situation där elevens försök att kommunicera inte nådde mottagaren. Även elevens gestaltning kretsade kring ensamhet, men då mer i relation till skolans sociala sammanhang. Här gavs det uttryck för både avstånd eller möjligen utanförskap i kompisrelationer, men också ett avstånd till skolans fysiska miljö. I gestaltningen vandrade eleven genom ett ödsligt och dystert skollandskap i avsaknad av människor.

En annan elevs gestaltning handlade om att när hen fanns i ett positivt sammanhang med vänner och en god social gemenskap presterade hen bra i skolsammanhang, men när hen blev ensam på grund av konflikter med vänner orkade hen inte med skolarbetet. Ytterligare ett gestaltungsarbete var i form av en kroppslig beklädnad som eleverna ibland formulerade sig kring som en sköld och ibland som en tvångströja. Denna beklädnad var täckt med ord som dels handlade om vänner och familj och dels om bedömning och prestation.

Jag menar här att studien visar på att eleverna i min studie försöker skapa sig ett tryggt rum i det sociala sammanhanget för att få utrymme för sina lärandeprocesser. Dessa rum består av yttre tecken som stil, familje- och vänskapsrelationer och formuleringar kring sin unikheter och andras annanhet. Jag upplever också att det i elevernas berättelser handlar om att på olika sätt

skydda sig för att värna om sin annanhet och när de har hittat ett sammanhang där de får vara eller hittar sig själva kan de slappna av och ägna sig åt lärandet.

I elev 2s gestaltningsarbete kommer det fram tydliga tecken av skolans bedömningskontext (se analys i bilaga 4). I intervjun med henne talar hon så här om sin gestaltning.

Elev 2: ... Alltså, ja så jätte viktigt var det väl inte egentligen, för min del, så, ähm och det var väl det som var det viktiga, typ. Nä men att den, att den visar att det är, alltså det är inte så viktigt helt enkelt alltså. Det är bara siffror och det är bara ...

S: Den här ytan som du tänker på?

Elev 2: Ja

S: Dom här tecknen på utsidan (S refererar till lådans yta av tecken) dom är inte så viktiga? Dom här skolgrejerna?

Elev 2: Ja, näh det finns liksom inget större djup i det här. Det är det här skolan är... inte...

S: Skolan är en yta liksom?

Elev 2: Ja

S: av texter, och symboler och siffror och tabeller och betyg?

Elev 2: ja, visst är det djupt?! (Skratt)

I sin gestaltning har eleven skapat en yta, som symbol för skolan, som består av alla möjliga texter som definierar skolan. Texterna är så smått och tätt skrivna att de nästan är ogenomträngliga. Detta blir en symbol för hur otillgänglig skoltexterna blir för elever i skolan, de överöses med kursplaner, bedömningskriterier och liknande. Dessa funderingar och upplevelser kring skolans bedömningskontext talar även Sivenbring (2016) om i sin avhandling. Elev 2 avfärdar allt med att likgiltigt rycka på axlarna och hänvisa till att det är en mindre viktig yta, något man har att förhålla sig till, ta sig igenom, för att få sina betyg så att man kan söka vidare och bli det man vill bli. Ganska empatiskt för hon dock senare ett resonemang kring att det är lätt för henne att tänka så, för hon har ju lätt för sig i skolan men att det kan vara värre för andra.

Elevernas syn på kunskap och lärande

Som en övergång från detta spår om bedömning till nästa om kunskapssyn och lärande tycker jag att nedanstående intervjusekvens är intressant.

S: ja alltså det var det jag klurade lite grann på innan när jag ville att du skulle berätta ett minne från när du kände att du hade lärt dig något. För jag tänker att när man visar tecken på kunskap så handlade det mer om att tillfredsställa en lärare men om du känner att du verkligen har lärt sig någonting själv även om det bara är att jonglera så är det en tillfredsställelse för en själv. Vad tänker du om det?

Elev 2: nej men alltså ja det låter väl som att det stämmer ganska bra. Sen är jag ganska alltså jag tänkte väl att det jag kan det jag kan och jag behöver inte visa att jag kan det för mig själv. Så alltså det enda som spelar någon roll är om jag kan visa det för en lärare så att jag kan få betyg för det.

Här framgår hur skolans bedömande kontext styr bort tankar kring lärandet från processen mot en bedömningsbar slutprodukt. Här blir fortsatta intressanta frågor hur denna slutna teckenskapande praktik kan ha samband med elevers syn på kunskap och lärande.

Jag upplevde att alla som deltog i studien tänkte kring skolan utifrån ett kunskaps- och lärandesammanhang. I samtalen kring kunskap som uppstod under arbetsprocessen reagerade jag på att funderingarna kring kunskap och lärande nästan alltid kopplades samman med bedömningen. Detta leder då in den teckenskapande praktiken i skolan mot att skapa tecken för bedömning snarare än teckenskapande praktiker för kunskapande eller för deltagande i det sociala sammanhanget.

Följande intervjusekvens handlar om kunskapssyn. I en del av denna intervjusekvens är jag i min roll som intervjuare relativt aktiv för att försöka underlätta för elev 1. Detta kan bero på att hon hade svårt att hitta orden i samtalet med mig. Jag upplevde henne inte som blyg, snarare tvärt om, hon ville berätta, men att det var svårt att få tag på det hon ville säga. Detta underlättande förhållningssättet från min sida kan ha påverkat elevens svar. Ämnet var dock något som hon tog upp vid flera tillfällen i intervjun och även under arbetsprocessen.

Elev1: Att kunna ha en massa information i sin hjärna. Och få den att stanna och att den ska komma fram, så knäpper man med fingrarna och utan att, utan att någon såhär ger dig lite tid eller, eller tipsar om någonting

S: Är det det som är kunskap eller vad tänker du är kunskap?

Elev1: Enligt mig är kunskap någonting som folk är bra på. Liksom för mig är bild en kunskap så ja man kan egentligen kalla att gå på toa en kunskap.

(Fniss)

S: Vad tycker skolan är kunskap?

Elev1: Det man lämnar ner på pappret eller så här hur bra man är på saker och lyssna under lektionen och sånt. Jag vet inte om jag är dålig på att förklara?

S: Nej inte alls! Du är jättebra på att förklara. Jag förstår precis. Vem i skolan bestämmer att det är kunskap?

Elev1: Det är inte själva skolan. Skolan i sig själv har inte gjort något fel skulle jag säga det är dom som styr skolan.

S: Du tänker politikerna eller du tänker rektorn?

Elev1: Politikerna

S: De som bestämmer kursplaner och sånt?

Elev1: Ja precis dom

S: Är det dom som bestämmer kunskapen tänker du?

Elev1: Ja, kursplaner och betygskriterier

S: Alltså kunskap bestäms i bedömningen i relation till kursplan och betygskriterier?

Elev1: Ja. Om det estetiska inte fanns som en vidareutbildning då skulle jag inte tro att, att folk inte skulle kalla det för kunskap

S: Ah jag förstår då skulle det inte värderas lika högt som kunskap längre

Elev1: Ja för om någonting finns som man kan läsa vidare efter grundskolan då är det en kunskap. Det som inte finns eller som man kan läsa om efter grundskolan är inte kunskap.

S: Oj vad intressant! Jag... för jag tänker att det finns jättemycket kunskaper som inte finns i skolans ram eller i vidareutbildningarnas ram.

Elev1: Ja, ja för det som inte finns i skolan det kan ju inte bedömas

S: Nä..?

Elev1: och då kan det inte finnas som kunskap

S: Så kunskap och bedömning hänger tätt ihop för dig

Elev 1: Ja, och ju högre bedömning ju högre kunskap

I relation till Carlgrens (2015) kunskapsuppdelning utifrån formell och kontextuell kunskap kan jag här tydligt se att eleven brottas med denna kunskapsuppdelning. För henne är skolans kunskapssyn tydligt den formella. Både vad gäller vad som räknas som kunskap, nämligen det man lämnar ner på pappret och varifrån kunskapen kommer, styrdokumentet, eller vart den är på väg, vidareutbildningar. Alla kunskapsrum som hon förknippar med skolans kunskapssyn är de formaliserade kunskaperna. Men för henne, personligen, är kunskap något man är bra på, ja nästan vad för något som helst, alltså mer den kontextuella kunskapssynen.

Elev 2 resonerar på följande vis kring sitt lärande i ramen för skolan;

S: när upplever du att du lär dig saker?

Elev 2: Ähm... När jag får bli intresserad av någonting själv och ta reda på det själv...

S: När någon inte trycker någonting under näsan på dig och säger det här!?

Elev 2: Ja, helst inte med en lärare överhuvudtaget

S: Lär du dig eller finns det något annat sammanhang i skolan där du lär dig?

Elev 2: Alltså lär sig och lär sig, det gör man väl. Små grammatikregler kan man ju lära sig och det måste man ju ha någon som... -Ja men här är regeln för kasus. Ok, tack! Men, mmm...

Även detta resonemang kring lärande vill jag koppla till skolans formella kunskapssyn och eleven resonemang har en tydlig koppling till tidigare citat av Carlgren (2015) rörande kunskaper om subjekt och predikat. Jag ser också här att eleven hamnar i konflikt med skolans formella kunskapssyn. Avsaknandet av engagemang för lärandet hos eleven är tydligt här. Skolans formella kunskap lockar henne inte. Denna typ av kunskap kan hon enklare ta in på egen hand och skolan blir inget viktigt lärandesammanhang för henne. På frågan om hon kunde berätta om en situation eller ett minne som var ett lustfyllt lärandetillfälle i skolan svara elev 2 så här;

Elev 2: Det var väl någon gång när vi fick en håltimme som vi trodde att vi inte skulle få, det var väldigt trevligt.

Här kan det vara bra att dra sig till minnes att denna elev anses som högpresterande, både av sig själv och av skolan. Att skolans kunskapssyn är den formella kan jag se som ett generellt

problem. Den formella kunskapssynen i ett lärandesammanhang tenderar att utgå från ett bristperspektiv, där elever ska fyllas på med kunskap utifrån, snarare än ett möjlighetsperspektiv där elever ses som kompetenta medforskare i en kunskapande process. För elev 1 blir det ett problem då hon inte vet hur hon ska förmå sig att hålla och plocka fram dessa utifrån komna kunskaper som hon ska fyllas med. För elev 2 blir problematiken att denna påfyllnadsprocess inte är tillräckligt utmanande och leder till ett likgiltigt förhållningssätt till skolans lärandekontext.

Den teckenskapande praktiken i förhållande till en formell kunskapssyn blir också mindre engagerande då den snarare rör sig kring reproduktioner. I en estetisk lärprocess handlar teckenskapandet snarare om transformationer och möten med personliga upplevelser, erfarenheter och kunskaper. I denna teckenskapande process tas elevens inneboende kraft tillvara och utgår ifrån en kontextuell kunskapssyn. Med denna utgångspunkt har den teckenskapande praktiken större möjlighet att bli engagerande och betydelsefull för elevens representation och identitetskapande (Lindstrand, 2006).

Erfarenheter av teckenskapande praktiker i ett multimodalt perspektiv

Mitt syfte i studien var att få ta del av hur eleverna upplevt att deras identitet, förmåga och särskilda kompetens används och utnyttjats under deras tid i grundskolan. I följande avsnitt vill jag visa på några erfarenheter ur de intervjuade elevernas teckenskapande praktiker utifrån deras tidigare skolerfarenheter. Nedanstående sekvens är ur intervjudelen kring språkliga kompetenser (se bilaga 3, intervjuguiden).

Elev 1: (fniss)... För det mesta... men på powerpointen var alltid någon bild som handlade om det dom pratade om och jag vet inte om det är så på de kommunala skolorna men på Montessori så är det väldigt mycket att använda dig av, jag vet inte hur jag ska beskriva det...när vi lärde oss att skriva så hade vi plattor med bokstäver och så var själva bokstaven av grus eller sandpapper så att man kunde känna den med fingrarna så att man kunde få in den här känslan när man sedan skrev den.

S: Ah, så ni arbetade med känslan...

Elev 1: Ja min skola var väldigt mycket så här att arbeta med händerna först och sen hjärnan

S: Hur upplevde du det?

Elev 1: Det var skönt! Jag liksom jag har alltid tyckt att om jag gick på en kommunal skola innan vi visste att jag var dyslektiker så skulle jag inte ha klarat skolan. Det hade varit tufft för mig. liksom när jag lärde mig att räkna och sånt så hade vi ett material som kallades för banken där elever kan sitta och vara sådär, ge mig så här mycket (... ej hörbart) det här är en skatt och sånt där för det var väldigt mycket sådär arbeta med klossar pärlor, arbeta med händerna se antalet pärlor så det är ental och tiotal, det var pärlor.

S: Ok man försökte visualisera och använda många sinnen som till exempel känsln.

Elev 1: Ja, så istället för att bara se en siffra så såg man objekt

S: Den grundskolan, var det samma som högstadiet som du gick på Montessori?

Elev 1: Ja det var från F till nian det var en skola hela tiden

S: Så det finns ganska, ganska många saker i den här skolan där du ändå känner att många sinnen fick vara med och att ni fick pröva saker på olika sätt

Elev 1: Ja när vi lärde oss och sådär och sen försvann det lite när vi blev äldre för då skulle vi förstått att det där som vi höll på med, arbetet med händerna, skulle finnas här inne (elev 1 pekar mot huvudet).

S: Gjorde det det då?

Elev 1: Inte hos mig det stannade aldrig, jag kan fortfarande inte klockan och sånt där, månader jag kan inte dom

(Fniss)

Här kan man se att eleven, i sin tidiga skolgång, har fått använda olika sinnen för att undersöka det som varit fokus för lärandet och att det är något som hon har uppskattat. Men man kan också se att med stigande ålder har kraven förändrats och det man tidigare fick pröva och undersöka med händerna sen skulle finnas i huvudet. Kunskaper är saker man ska minnas och minnet är en abstrakt process i huvudet. Hur mycket dessa processer har innefattat estetiska lärprocesser är för mig omöjligt att veta utifrån denna information, men jag kan se spår av dessa så som till exempel rollspel i leken med banken och att det försiggick någon form av skapande med händerna. Jag tycker mig dock kunna utläsa att de estetiska uttrycksformerna i dessa lärprocesser framför allt görs med fokus på Bamfords (2006) distinktion *through the arts* snarare är *in the arts*. Jag ser också att eleven upplever att den verbalspråkliga modaliteten höjer sig över de andra modaliteterna i viktighetsgrad ju längre in i utbildningen eleven kommer.

Jag vill avsluta med en liten reflektion kring elevens lärstil kopplat till det bildspråkliga. I slutet av intervjusekvensen talar elev 1 om att hon inte kan klockan och månaderna och lite längre fram i vårt samtal framkommer att det är kronologin hon tycker är svår, att det ena kommer efter det andra i en bestämd ordning. Detta förhållande till tid är signifikant i den verbalspråkliga modaliteten. I den bildspråkliga modaliteten förhåller man sig mindre kronologiskt i berättandet, även om man såklart kan göra linjära bildberättelser, så som till exempel i serieformatet (Hansson, m fl., 2006). Eleven uttrycker upprepade gånger i intervjun att det är i bildämnet hon finner störst lust att uttrycka sig i och att hon i detta uttryck också känner sig kompetent, ibland mer kompetent än sina lärare. Det kan ju ha något med det linjära kontra det cirkulära berättandet att göra. Så här berättar hon om en erfarenhet av hur hennes bildspråkliga kompetens värderas i skolsammanhanget utanför bildsalens kontext.

Elev 1: Jag har alltid känt så att om du skriver en lång text, lång och svår text som knappt någon förstår då är det ett A

(Fniss)

S: men om du gör en bild på samma tema i svenskan, vad är det då?

Elev 1: Då blir det knappt, då blir det knappt E

S: Även om den är svår och komplicerad?

Elev 1: Ja... Jag försökte göra det någon gång och då tänkte jag sen när jag fick tillbaka uppgiften att den här läraren, svenskalärare kan ingenting om konst, nej liksom du kan inte (fniss) -kom inte till ett museum du fattar inte

Här kan man också se hur upplevelsen av lärarens kompetens, eller brist på kompetens att arbeta med estetiska uttrycksformer blir problematisk för elev 1.

Följande del av intervjun föregås av ett samtal om vilken form elev 2 känner mest lust att uttrycka sig i. Här lyfter hon fram att ritandet är den mest lustfyllda uttrycksformen jämte att skriva.

S: ... I vilken utsträckning fick du använda dig av ritandet i grundskolan?

Elev 2: alltså det där med att jag var lat det var ju att jag lyssnade inte så mycket utan jag lyssnade lite men jag gjorde ingenting på lektionen, jag satt ju bara och ritade. Så det har ju alla mina lärare genom historien klagat på. Ja du sitter ju bara och ritat på lektionen. Men det bryr jag mig inte om. Men annars är det väl på bilden som jag, som man egentligen...

S: men när du ritade på lektionerna så ritar du inte till den lektionen eller till det ämnet utan, ja du ritade för att rita?

Elev 2: ja, ja jag vill ju inte hålla på att förstöra ritande med matte!

S: fick du lov att använda dig av ritandet för att förklara matten?

Elev 2: nej nej

S: för dig själv eller för lärarna eller det fanns inga såna uppgifter?

Elev 2: nej det fanns inga såna uppgifter och jag var inte intresserad och göra det heller

Denna del av intervjun får mig verkligen att fundera på hur elevens särskilda kompetens har använts och utnyttjats i skolan. På min fråga hur mycket hon fick använda sig av sin särskilda kompetens svarar hon att hon var lat och inte lyssnade. Jag tolkar det som att hon genom sin skolgång fått signaler om att hennes särskilda bildkompetens har uppfattats som att stå i vägen för det egentliga lärandet. Jag uppfattar vidare att hon har gjort detta till en del av sin identitet som elev. I intervjun framkommer också att det är i bildämnet som hon får använda och utveckla sin bildspråkliga sida. Hon tar också tydligt ställning att hon inte vill förstöra ritandet med matte, alltså att hon inte uppskattar lärande genom konsterna utan att hennes fokus är lärandet i konsterna.

Elev 2 verkar tampas mycket med lusten och framförallt avsaknaden av lusten i lärandet i skolan. Hennes särskilda kompetens i de bildskapande processerna verkar inte vara en nyckel till det lustfyllda och hon vill separera denna kompetens från övrigt skolarbete, undantaget bildämnet. I bildskapandet finner hon lusten och denna fristad vill hon skydda från den övriga skolvärlden för att inte även detta lustfyllda ska förstöras.

Här vill jag återkoppla till Illeris (2004) olika nivåer i den estetiska lärprocessen, erkännelsenivån och den didaktiska nivån. Skolan är van att förhålla sig till linjära processer med tydlig målstyrning, men jag kan, i de intervjuade elevernas berättelser se att det är det cirkulära förhållningssättet som väcker lusten eller förståelsen. Elev 1 formulerar tydligt att det linjära skapar förståelseproblem för henne, inte bara vad gäller kronologiska kunskaper så som månadernas följd, men även skolans lite fyrkantiga struktur. Under intervjun återkommer hon till sina försök att förklara sin relation till skolan, med att kroppsligen gestalta sig som amorf, rörlig och till formen föränderlig och skolan gestaltar hon som fyrkantig, hård och med

strikt ordningsföljd. Elev 2 är mindre tydlig i sina uttalanden, men jag ser ändå att hon refererar till bildskapandet, som något man bara gör med lust och utan fastlagda mål. Hon avfärdar också skolans målstyrande texter i sin gestaltning som oviktiga och att just detta, att de är oviktiga, var det viktiga i hennes gestaltungsarbete.

Inkludering och aspekter på makt

I intervjun finns en del som handlar om inkludering. Detta är elev 1s tankar.

S: ja det är bra! Jag tänker så här kring systemet skola och då tänker jag om jag säger såhär att som elev anpassas till systemet eller att systemet anpassas till eleven eller eleverna i systemet hur har du upplevt det... Får systemet anpassa sig efter elevernas behov som finns i den klassen just nu eller tänker du att det är tvärtom att det är eleverna som måste lära sig att passa in? Eller är det någon slags kombination

Elev 1: eleven måste lära sig att passa in men läraren kan tänja på (tecknar en kub framför sig)

S: den där kuben, systemet? Finns det någon yttre gräns för läraren att tänja, har du identifierat att så här långt kan man tänja, men inte längre

Elev 1: ja, men jag kan inte direkt sätta fingret på vad det är

S: Är det kopplat till det här du pratade om innan, styrdokument alltså betygskriterier eller nåt sånt liksom.

Elev 1: Ja

S: När du sa att det är dom som bestämmer i skolan, politikerna

Elev 1: Läraren kan tänja såpass mycket att de, om man säger så, att de där uppe inte blir helt irriterade på dem eller så där rektorn eller så. Några av mina förra lärare brukade diskutera någonting med rektorn ibland om hur de kunde ändra på någon uppgift för att det ändå skulle täcka något kriterier

S: Så du upplever att lärarna tänjer och drar för att få in eleverna i ett system och inte bara knyckla in dem i det

Elev 1: Jag tycker också om att om föräldrarna är på och tjarar om det, så händer det mer. Mina föräldrar är väldigt på och och är väldigt mycket med min skolgång och och allt sånt. Som jag sa innan jag älskar mina föräldrar och min familj så jag berättar varje kväll; ja det här hände, läraren sa det här, idag gav läraren mig den här uppgiften. Och så är mina föräldrar direkt på och skickar iväg ett mejl; du den här läraren kan inte ge en sån här uppgift!

Här kan utläsas att eleven uppfattar skolan som ett relativt oflexibelt system där både elever, lärare och föräldrar arbetar på att få till en anpassning. Elevens grundläggande känsla är dock

att det är hon som måste integrera sig själv. Intressant är också att den yttre fienden är någon odefinierad där uppe. Att systemet är något utifrån kommande som alla i systemet brottas med.

Elev 2 resonerar på följande vis kring inkludering

S: jo jag tänkte så här. Man kan se på en sak på två olika sätt, man kan se det som att eleven någonstans ska anpassa sig för att funka i skolan, i systemet. Eller att systemet ska anpassas för att fungera för alla som är i systemet

Elev 2: Mmm

S: om vi har dom på två ytterligheter liksom vad tänker du skolan hamnar på en skala?

Elev 2: det beror väldigt mycket på vilken skola det är. Alltså skolan har ju ett visst system som vi elever ska anpassa oss till och det är inte... men som sagt man kan inte få specialbehandling bara för att man känner för det utan då ska man ju verkligen behöva det, eller bevisa att man behöver det. Men alltså det finns ju... samtidigt så har ju någon någonstans fattat att vi kan inte ha alla till att göra på exakt samma sätt, det funkar inte. Man kan inte ha liksom autistiska barn till att göra samma sak som, som andra, det går inte. Så det finns en viss individanpassning i extrema fall men annars så är det ganska...

S: tänker du att någon skolform / alltså om du har erfarenhet från en skolform som har anpassat sig bättre än någon annan, din erfarenhet / jag menar du har ju varit rätt länge i skolsystemet nu.

Elev 2: ja, jo

S: har du något minne när du tänker att skolan var lite mer flexibel i sin ram och någon skolform som var lite mindre flexibel i sin ram?

Elev 2: ja jag skulle nog vilja säga att gymnasiet var lite mer flexibelt. Men det är väl för att lärarna, de ser eleven mer som andra person. Det är lite som att vuxna människor ser barn på ett sätt. Det betyder inte att de medvetet ser ner på barnen men de flesta vuxna är medvetna om att man kan mer än ett barn och då ser man det. Men på gymnasiet så blir det mer som vuxna människor som pratar med varandra och då fattar man att man kan inte tvinga en vuxen människa till att göra vad som helst. För det kan man göra med barn.

Även här finns ett resonemang om att det är eleverna som i grunden måste anpassa sig och att det bara är när det finns särskilda behov med i bilden, som till exempel en diagnos, som systemet måste bli lite mer flexibelt. Båda eleverna betonar de personliga relationerna som en nyckel till inkludering. Elev 1 genom att hon till exempel ser lärares enskilda ansträngningar för att få till en mer inkluderande lärmiljö. Elev 2 är inne på resonemang som handlar om att

hennes upplevelse är att barn inte riktigt möts som individer på ett relationellt plan (Aspelin 2015).

Utifrån teoridelens resonemang om den deliberativa demokratimodellen och att ett vidgat språkutrymme kan skapa förutsättningar för eleven att definiera sig i skolsammanhanget vill jag ta upp aspekter på makt. Demokrati handlar om att kunna vara med och påverka förutsättningarna för sitt liv och är tätt sammankopplat med makt (Carlsson & Nilholm, 2004). Detta är också någonting som jag tog upp i intervjuerna med eleverna. På frågan om en erfarenhet när eleven kände att de hade makt att påverka sin situation i skolan, svarade de så här

S: bara avslutningsvis, Ähm, har du någon erfarenhet från grundskolan där du kände att du hade makt att påverka situationen du var dig.

Elev 1: Mmm, innan jag visste att jag har dyslexi så hade jag inte det eller så kände jag inte det men efter att jag fick veta att jag var dyslektiker så kunde jag välja mer, då kände jag mig lite kraftfullare

S: för att du hade fått en diagnos som dyslektiker? Att du kunde luta dig mot den?

Elev 1: ja

S: eller för att du förstod det själv bättre?

Elev 1: ja

S: eller för att andra såg dig på ett annat sätt?

Elev 1: Ähm, både och liksom jag kunde sådär säga till läraren jag vill inte göra skriftligt, det kunde jag ju inte göra innan dess, då var jag typ tvungen och göra skriftligt för det finns ju inte, liksom det är inte tillåtet som det är just nu, att de som inte är dyslektiker eller har någon svårighet får lov att göra det muntligt istället för skriftligt. Vad jag vet så finns det inte idag.

Elev 2 svarar så här på frågan.

Elev 2: så fort jag fyllde 18!

S: så fort du fyllde 18? Vad var det som gjorde att du fick makt då?

Elev 2: För då har jag ett papper som säger att jag är en vuxen människa och jag får göra som jag vill.

I båda fallen är det en utifrån kommande formaliserad egenskap, att få en diagnos eller att bli myndig, som ger eleven en känsla av makt att påverka sin situation i skolan. Makt får man om man har något av betydelse och det som är formaliserat i skolans begreppsram är av betydelse och ger således makt. Noteras bör här också att elev 2s känsla av makt i relation till att bli myndig skulle kunna tolkas som makt gentemot föräldrarna. I intervjun påtalade jag detta och elev 2 menade att det inte hade med föräldrarelationen att göra då hon såg dem som tillåtande och att de hade en relation där hon kunde berätta allt för dem. Utifrån inkluderingsbegreppet ser jag att elevernas upplevelser av möjlighet till medbestämmande visar att skolsystemet som dessa elever har befunnit sig i har ganska mycket arbete att göra för att nå en inkluderande lärmiljö.

Diskussion

Vem blir jag som elev i skolan och vem får jag lov att bli? var frågan som jag utgick ifrån i gestaltungsarbetet med eleverna. I diskussionsdelen vill jag till att börja med knyta an till skolans bedömningskontext som har varit återkommande i arbetet. Denna kontext vill jag lyfta fram då flertalet av elevernas gestaltungsarbeten och många diskussioner behandlade bedömande och dömande i någon form. Att bli elev i skolans ram handlar om sociala interaktioner mellan elever, lärare och elever, familjesammanhanget och skolan. I dessa interaktioner finns tydliga spår av bedömning och dömande, kategorisering och sortering och detta har stor påverkan på hur elever kan bli och blir till i skolans sammanhang. Denna praktik är en del av det sociala sammanhanget för att få syn på sig själv och på den andre. För att vi ska kunna bli synliga behöver vi kunna skapa tecken som berättar om oss, om våra kunskaper och möjligheter, om vilka vi önskar bli, om våra erfarenheter och hur vi tänker. I läroplanen för grundskolan står ”Läraren ska ta hänsyn till varje enskild individs behov, förutsättningar, erfarenheter och tänkande”. (Skolverket, 2011, s. 14) Detta är en stark styrning, *läraren ska*. Jag menar att det multimodala teckenskapandet är en förutsättning för att läraren ska kunna få syn på varje enskild individs behov. I min undersökning ser jag att det finns tecken på brister i lärares kompetens att ge förutsättningar till elever att visa sig utifrån en vid språklig sfär.

Bamford redogör för de positiva effekterna i de utbildningssystem som använder sig av lärande i och genom konsterna. Men hon visar också att de positiva effekterna bara kommer om utbildningskvaliten och lärares kompetens i estetiska lärprocesser är hög. Hon kan till och med påvisa att om kvalitén och kompetensen är låg när man använder sig av estetiska lärprocesser uteblir den positiva effekten och kan till och med ha en negativ inverkan för lärandemiljön (Bamford, 2009). Detta är något som jag tycker mig se i elevernas berättelser, nämligen att när lärare inte har kompetens i och förståelse för de estetiska uttrycken skapar det negativa reaktioner hos eleverna. Jag kan vidare se att goda exempel på estetiska lärprocesser skapar utrymme för ett lustfyllt lärande hos de intervjuade eleverna, men också ett lärande som upplevs meningsfullt.

De estetiska lärprocesserna är, som tidigare diskuterats, en cirkulär process som startar i den individuella upplevelsen. En process som handlar om att skapa och återuppleva för att bygga

förståelse och kunskapa (Illeris, 2004). Denna cirkularitet skapar förutsättningar för en mindre dömande bedömning. Den mer linjära processen som är förhärskande i skolans pedagogiska sammanhang har ett tydligare slutmål som kan anses som det rätta svaret och blir då enligt min tolkning mer dömande i sin slutgiltighet. I den estetiska lärprocessens cirkularitet finns alltid en öppning för andra vägar vilket öppnar förståelsen för att kunskapande är en ständigt pågående process utan allt för slutgiltiga mål. Viktigt för mig att framhålla här är att jag inte menar att de estetiska lärprocesserna inte har mål, eller slutprodukter. Tvärtom, dessa kan vara väldigt tydliga och konkreta, men samtidigt finns det inbyggt i konstformerna en tillfällighet i tid och rum som öppnar för målens föränderlighet.

Diskussionen om estetiska lärprocesser rör sig allt för oftare runt distinktionen *through the arts* (Bamford, 2006). Detta leder in mig på tankar kring att estetiska lärprocesser gärna ses med en nyttoaspekt, att det egentligen handlar om att lära sig om ett annat, kanske tråkigare ämnesområde, genom att använda sig av estetiska uttrycksformer. Jag menar att konstnärer i alla tider bland annat har brottats med existentiella och identitetsskapande frågor med konsten som uttrycksform. Alltså en estetisk lärprocess med ett egenvärde och inte i ett annat ämnes tjänst. Just detta, att finna sin identitet, att förstå sig själv och skapa meningsfulla sammanhang förefaller viktigt för att goda lärandesituationer ska kunna uppstå. Därför vill jag bara påpeka att vi behöver se att "*education in the arts*" är lika viktigt i kunskapande processer och för att skapa förutsättningar att i en identitetsskapande process få pröva olika uttryck och identiteter i tillverkanen av sig själv. Det visar sig också i min studie att en elev med särskilda kompetenser i ett estetiskt uttryck verkar föredra utbildning i konsterna snarare än genom. Att erbjuda kvalitativa lärsituationer här kan vara en väg till en mer inkluderande och lustfylld lärmiljö för somliga elever

Vidare tycker jag mig se att estetiska lärprocesser kan, för att bygga kunskaper, både i och genom konsterna, bidra till att utveckla skolans kunskapssyn mot en mer kontextuell sådan. Genom teckenskapande praktiker, i ett socialt sammanhang, kan kunskapsprocesser visualiseras och kunskaper blir något som växer fram och dess former blir inte slutgiltiga. En slutgiltig form förleder lätt till en formaliserad kunskapssyn. Jag menar inte att formella kunskaper ska förkastas, dessa har också sitt värde. Dock menar jag att skolan behöver skapa utrymme så att även de kontextuella kunskaperna och därtill knutna processer får utrymme.

Estetiska lärprocesser kan skapa förutsättningar för en mindre dömande skolkultur, även i de sociala interaktionerna. Genom dessa lärprocesser kan vi få syn på den andres annanhet vilket är en förutsättning för att bygga en förståelse för att vi blir till i ett sammanhang snarare än att vi är något som kan (be)dömas. Ziehe (2003) framhåller att ungdomar är mer grupporienterade än tidigare. Här vill jag dock understryka att den ökade betydelsen av gruppen inte alltid handlar om att bli likadana utan kanske också om att få syn på det individuella i relation till de andras individualitet i gruppen.

Uljens (2001) lyfter språkets betydelse i de identitetsskapande processerna. Utifrån hans resonemang här vill jag kritisera honom för att i detta sammanhang se för snävt på vad språkliga resurser är i ett socialt sammanhang. Han talar förvisso om pre-reflektiv intersubjektivitet som jag tolkar som ett förstadium till det verbala språkets intåg. Jag tycker mig se en svaghet i resonemanget då jag uppfattar det som hierarkiskt, dels i relation till en utvecklingskurva men också kring att det verbala språket skulle vara tydligare i mellanmänsklig kommunikation. Jag tror att vi generellt fäster för stor vikt vid det verbala språkets betydelse, i synnerhet i skolans kontext där det verbalspråkliga höjs över andra uttrycksformer. Den mellanmänskliga kommunikationen är multimodal där det verbala är en modalitet. Jag anser att de bör ses som jämställda och att det verbala språkets intåg ibland snarare leder till att vi kommunicerar sämre då vi i en hierarki ställer denna modalitet över andra möjliga modaliteter. Självklart tillför det verbala språket något i sammanhanget men det kan också, utifrån min erfarenhet, leda till att det fråntar individer andra språkliga uttrycksmöjligheter. Detta är något som jag ser att elev 2 tydligt har fått erfara i sin skolgång.

Att hitta bredare förutsättningar för språkliga uttryck i olika kunskapande processer är en grund för att få till stånd en inkluderande lärmiljö. För att kunna och vilja delta i ett sammanhang behöver vi kunna förstå och bli förstådda. Jag menar dock inte att de estetiska uttrycken skulle vara den ultimata vägen till inkludering utan en väg av många för att vidga skolans ram så att fler elever kan delta i det kunskapsbyggande sammanhanget som jag tänker att skolan är.

Inför detta arbete utgick jag från en upplevelse som vuxit fram under min tid som lärare på estetiska programmet, nämligen att många av mina elever under sin grundskoletid har känt sig

udda och lite utanför sammanhanget, men att de under sin gymnasietid mer hittat en känsla av sammanhang. Under mitt examensarbete har det vuxit fram en vidare förståelse för komplexiteten i denna fråga. Det handlar delvis om att gymnasiet estetiska program ger förutsättningar för att uttrycka sig och utveckla färdigheter i olika konstformer men det handlar också om mycket mer. Till exempel om identitetsutveckling i de sena tonåren, om att finnas i ett sammanhang där man möter andras annanhet som kanske har fler beröringspunkter med min annanhet. Det handlar om att kunskapssynen utvecklas och förändras i relation till de mindre slutgiltiga bedömningsprocesserna i en estetisk lärprocess. Det kan också handla om hur elevernas särskilda kompetenser får ett större utrymme och möts av lärare med hög kompetens i vad en konstnärlig lärprocess innebär. Att eleverna känner att deras särskilda kompetenser värderas lika högt som andras. Jag har fått ta del av två elevers berättelser om deras erfarenheter. Det har varit två väldigt olika berättelser som ändå haft gemensamma beröringspunkter. Det finns lika många berättelser till som det finns elever, alla olika, men alla med beröringspunkter i vilka möten kan uppstå. Skolan har ett stort ansvar för att skapa förutsättningar för att vi ska kunna möta varandra och bli till i dessa möten.

Metoddiskussion

Studiens design har inbegripit möjligheter för multimodalt berättande då detta också var den teoretiska utgångspunkten i arbetet. Det har varit viktigt för mig att även det metodologiska förfarandet haft god förankring i arbetets teori. Jag upplever att mina val i hur jag skulle få fram elevernas berättelser har bidragit positivt till undersökningen. Eleverna fick möjlighet att på egen hand, i relation till ett skapande arbete, processa min forskningsfråga. De har också haft möjlighet att i relation till de andra eleverna i klassrummet synliggöra aspekter på vad det kan innebära att bli elev i skolans sammanhang.

Kritisk mot min metod är jag framför allt på två punkter. Dels så var tiden för det skapande arbetet för kort. Jag fick många infallsvinklar på vad det kan innebära att bli elev i skolans sammanhang men eleverna hade behövt mer tid för att fler skulle kunna komma till en slutprodukt som de själva var nöjda med. Den andra punkten jag är kritisk mot är mer komplex. Gestaltningens arbetet gjordes inom ramen för en kurs. Detta innebär att bedömningen i relation till betygskriterierna var närvarande för eleverna och kan ha styrt in berättelserna

mot den bedömande kontexten. De bilder som jag fick av mina tidigare elever i förstudien, som alltså inte längre befann sig i skolans kontext, hade inte alls samma fokus på bedömning. Å andra sidan ville jag ju få berättelser inifrån skolsystemet och då är ju den bedömande kontexten högst närvarande. Hur detta har påverkat berättelserna i denna studie är svårt att veta men jag är ganska säker på att det har påverkat.

Jag vill avsluta metoddiskussionen med tankar kring de etiska frågorna som berör arbetet då det involverar forskning på barn (*Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*, 2002). Mycket av de etiska infallsvinklarna handlar om att skydda den som berättar, så att denne inte kan identifieras eller fara illa av sitt berättande, men också att det ska vara möjligt att avbryta sin medverkan om så önskas, att alltid ha möjligheten att avstå från att berätta och det är gott så. Det jag ibland saknar i den etiska debatten är tankar kring att inte få berätta. I *Forskningsetik i forskning som involverar barn* lyfts viktiga aspekter upp kring forskning på barn respektive forskning med barn. Att forskning med barn kan möjliggöra kunskaper utifrån barnens specifika position som kan ge forskningen möjlighet att få syn på barns perspektiv (Quennerstedt, m fl., 2014). Jag upplever att rädslan för de etiska aspekterna ur forskarens synvinkel blir viktigare än de etiska aspekterna av att ge en sårbarare grupp ordet. Då jag i min sökning efter tidigare forskning, där elevers röster blir hörda, inte kunde hitta så mycket, kan jag inte låta bli att ställa mig frågan; *för vem* avstår vi att ge elevernas berättelser utrymme med hänvisning till de etiska aspekterna. För att skydda en sårbar grupp eller för att skydda oss själva som forskare? Det är i mötet med den andra, i berättelser mellan människor som individen får utrymme i sammanhanget.

Med hänvisning till Dewey blir det möjligt att formulera två kriterier för kommunikation: att delta i gemensamma samtal och att påverkas av dessa samtal (Dewey, s.39). Dewey har också formulerat två kriterier för demokrati som är nära förbundna med erfarenhet och mening: en rik och fri kommunikation av erfarenheter inom och mellan grupper (Dewey, 1916/1999, s.140)

(Englund, m fl., 2012, s.176)

I skolforskningen avstår man, enligt min sökning i databaser, allt för ofta från barnens/elevernas perspektiv, då det blir etiskt svårt att försvara det, när vi har fokus på att skydda och värna den unga människan. Men är det etiskt försvarbart att inte ta in barnens/elevernas perspektiv i skolforskningen? Är inte det ett viktigt samtal mellan grupper i en demokratisk anda? Självklart handlar skyddandet om att barn/elever är förhållandevis maktlösa och de svaga ska skyddas, men att låta barn/elever berätta, att synliggöra deras perspektiv handlar också om att ge dem lite makt tillbaka. Ett perspektiv som jag tror att vi har mycket att lära oss från. Frågan är bara vilka etiska avväganden som ska väga tyngst?

Specialpedagogiska implikationer

De specialpedagogiska implikationerna i detta arbete handlar om hur de estetiska lärprocesserna kan skapa förutsättningar för en mer inkluderande lärmiljö. Att vidga språkutrymmet så att fler kan uttrycka sig, bli sedda och se den andre är viktiga förutsättningar för att kunna bli inkluderad. I arbetet blir också tydligt att inkludering inte bara handlar om att hjälpa de elever som anses behöva mer hjälp än andra för att nå målen. Även elever som har lätt för att nå skolans kunskapsmål kan vara exkluderade ur känslan av sammanhang. Denna exkludering visar sig då inte i de mätbara prestationerna i form av betygen, men kanske i elevens motivation, hur eleverna mår och hur väl de landar i sin identitet.

Förslag på fortsatt forskning

I arbetet har jag sett hur estetiska lärprocesser av hög kvalitet kan vara viktiga vägare till kunskapande, till utveckling av kunskapssynen och till inkludering. Det har i arbetet även framkommit tecken på att kunskaperna hos lärare om de estetiska lärprocesserna är bristfälliga. I styrdokumentet framkommer tydligt att estetiska lärprocesser är vägar till kunskapande som skolan ska använda sig av. Forskningen visar att en hög kvalitet är en förutsättning för att dessa processer ska bära frukt. Ett förslag på vidare forskning skulle kunna vara att undersöka lärares kompetenser i att genomföra estetiska lärprocesser av hög kvalitet (Bamford 2006).

Referenser

- Andreasson, Ingela, Ekström, Pija, & Lundgren, Marianne (2009). Skolans praktik–att styra mot idealet. *Specialpedagogisk forskning–en mångfacetterad utmaning*. Red. Ann Ahlberg.
- Aspelin, Jonas, Avdelningen för Pedagogik, Forskningsmiljön Forskning Relationell Pedagogik (FoRP), Sektionen för lärande och miljö, & Högskolan Kristianstad. (2015). Lärares relationskompetens: Begreppsdiskussion med stöd i Martin Bubers begrepp "det sociala" och "det mellanmännsliga". *Utbildning Och Demokrati*, 24(3), 49
- Aulin-Gråhamn, Lena, & Thavenius, Jan (2003). *Kultur och estetik i skolan*. Malmö: Malmö högskola, Lärarutbildningen, 2003.
- Bamford, Ann (2006). *The wow factor: Global research compendium on the impact of the arts in education*. Waxmann Verlag.
- Bezemer, Jeff, & Kress, Gunther (2008). Writing in multimodal texts. *Written Communication*, 25(2), 166.
- Bryman, Alan (2011). *Samhällsvetenskapliga metoder* (2. uppl. ed.). Malmö: Liber
- Carlgrén, Ingrid (2015). *Kunskapskulturer och undervisningspraktiker*. Göteborg: Daidalos
- Carlsson, Reidun, & Nilholm, Claes (2004). Demokrati och inkludering - en begreppsdiskussion. *Utbildning & Demokrati: Tidskrift*
- Crafoord, Clarence (2005). *Människan är en berättelse: Tankar om samtalskonst* (2. utg. ed.). Stockholm: Natur och kultur
- Englund, Tomas, Forsberg, Eva & Sundberg, Daniel (red.) (2012). *Vad räknas som kunskap?: läroplansteoretiska utsikter och inblickar i lärarutbildning och skola*. (1. uppl.) Stockholm: Liber

- Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning.* (2002).
Stockholm: Vetenskapsrådet. Tillgänglig på Internet:
http://www.cm.se/webbshop_vr/pdf/etikreglerhs.pdf (Hämtat 21.7.2016).
- Gustafsson, Bengt, Göran Hermerén, and Bo Petersson. "Vad är god forskningsed."
Synpunkter, riktlinjer och exempel (2005).
- Hansson, Hasse, Karlsson, Sten-Gösta. & Nordström, Gert Z. (2006). *Seendets språk: exempel från konst, reklam, nyhetsförmedling och semiotisk teori*. Lund: Studentlitteratur
- Hoff, Eva V, Carlsson, Ingegerd, Department of Psychology, Lunds universitet, Samhällsvetenskapliga fakulteten, Faculty of Social Sciences. . Lund University. (2002).
Shining lights or lone wolves? creativity and self-image in primary school children.
Journal of Creative Behavior, 36(1), 17
- Illeris, Helena (2004) I: Lundgren, Ulf P. (2004). Uttryck, Intryck, Avtryck–lärande, estetiska uttrycksformer och forskning. Vetenskapsrådet Kroger, Jane (2006) I: Frisé, Ann & Hwang, Philipp (red.) (2006). *Ungdomar och identitet*. (1. utg.) Stockholm: Natur och kultur.
- Kroger, Jane (2006) I: Frisé, Ann & Hwang, Philipp (red.) (2006). *Ungdomar och identitet*. (1. utg.) Stockholm: Natur och kultur.
- Leijon, Marie & Lindstrand, Fredrik (2012) *Socialsemiotik och design för lärande. Två multimodala teorier om lärande, representation och teckenskapande*. Pedagogisk forskning i Sverige, 2012, årg 17, nr 3-4, s 171-192
- Lind, Ulla. *En annan skola: Elevers bilder av skolan som kunskapsrum och social arena* (1999). Stockholm: HLS.
- Lindstrand, Fredrik (2006). *Att göra skillnad: Representation, identitet och lärande i ungdomars arbete och berättande med film*
- Magnusson, Petra (2014). *Meningsskapandets möjligheter: multimodal teoribildning och multiliteracies i skolan*. Malmö högskola, Fakulteten för lärande och samhälle.

- Malmström, Elisabeth, Avdelningen för Pedagogik, Forskningsmiljön Barndom, Lärande och Utbildning (BALU), Sektionen för lärande och miljö, & Högskolan Kristianstad. (2013). Bild och pedagogikens estetiska språk: En analys av nationella styrdokument. *Utbildning Och Demokrati*, 22(1), 109.
- Quennerstedt, Ann, Harcourt, Deborah & Sargeant, Jonathon. (2014). Forskningsetik i forskning som involverar barn - etik som riskhantering och etik som forskningspraktik. *Nordic Studies in Education*, (2), 77-93.
- Rostvall, Anna-Lena & Selander, Staffan (red.) *Design för lärande* (2008). Stockholm: Norstedts akademiska förlag.
- Saar, Tomas, Karlstads universitet, & Institutionen för utbildningsvetenskap. (2005). *Konstens metoder och skolans träningslogik*
- Sivenbring, Jennie, Institutionen för pedagogik, kommunikation och lärande, Faculty of Education, University of Gothenburg, Göteborgs universitet, Utbildningsvetenskapliga fakulteten, & Department of Education, Communication and Learning. (2016). *I den betraktades ögon. ungdomar om bedömning i skolan*
- Skolverket (2011). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011*. [PDF]. Stockholm: Skolverket. Hämtad från <http://www.skolverket.se/publikationer?id=2575>
- Säfström, Carl Anders (2005). *Skilnadens pedagogik: nya vägar inom den pedagogiska teorin*. Lund: Studentlitteratur.
- Uljens, Michael (2001). Om hur människan blir människa bland människor. om pedagogik och intersubjektivitet. *Utbildning & Demokrati : Tidsskrift För Didaktik Och Utbildningspolitik*, 10(3), 85-102.
- Vygotskij, Lev Semenovič. (1995). *Fantasi och kreativitet i barndomen*. Göteborg: Daidalos
- Ziehe, Thomas (2003). *Ny ungdom: Om ovanliga läroprocesser* (Ny utg. ed.). Stockholm: Norstedt

Bilaga 1, missivbrev

Hej

Jag heter Susanna Maier och studerar till specialpedagog vid Malmö högskola. Jag är bild- och medielärare med lång erfarenhet från undervisning på estetiska programmet, bild och form. Jag vill i mitt examensarbete undersöka hur elever på estetiska programmet har upplevt att deras estetiska kompetenser tagits tillvara under grundskoleåren. Ett viktigt syfte med min undersökning är att låta elevers berättelser av hur olika språkliga uttryck tas till vara och värderas i skolsystemet få en röst.

Detta vill jag göra med en gestaltningsuppgift inom ramen för kursen Estetisk kommunikation 1. Uppgiften är att göra en gestaltning utifrån tidigare skolerfarenheter (grundskolan) och berätta vem och vad en elev kan bli i mötet med skolan. Jag kommer inte ha rollen som bedömande och betygsättande lärare, utan detta är Alexander Walens uppgift. Min roll kommer snarare vara en resurs för eleverna i deras gestaltande arbete. Jag kommer under processen föra fältanteckningar för att dokumentera arbetsprocessen. Även om min undersökning görs inom ramen för en skoluppgift är mitt syfte skilt från det som bedöms i kursen. Jag vill att elevernas röst också ska få höras i skolforskningen.

Efter genomförd uppgift hoppas jag kunna intervjua två elever om hur deras färdigheter i att uttrycka sig på olika sätt har fått utrymme i deras tidigare skolår. Deltagandet i intervjun är frivilligt och kan när som helst avbrytas.

Undersökningens resultat kommer att publiceras i form av ett examensarbete på specialpedagogiska programmet. Deltagare och skola kommer att anonymiseras och alla personuppgifter och andra uppgifter som möjliggör identifiering av individer kommer att handhas konfidentiellt.

Medverkan i min undersökning är frivillig. De som inte vill medverka gör sin skoluppgift skild från mig. Det är också möjligt för deltagarna att när som helst välja att avbryta sin medverkan.

- Jag vill medverka i Susanna Maiers studie
- Jag kan tänka sig att bli intervjuad av Susanna Maier för ovanstående studie
- Målsman godkänner att eleven medverka i Susanna Maiers studie
- Målsman godkänner att bli intervjuad av Susanna Maier för ovanstående studie

Datum

Elevens underskrift

Målsmans underskrift

Bilaga 2, gestaltningsuppgift

Vem blir jag som elev i skolan och vem får jag lov att bli...

Vi blir någon i mötet med andra, dels genom att vi själva positionerar oss utifrån olika identitetsmarkörer men också utifrån andras förväntningar, vad de tillskriver oss och vilka möjligheter vi får att utveckla och berätta om vem vi är. Kursen estetisk kommunikation går bland annat ut på att kommunicera med estetiska uttrycksmedel, att berätta med många olika språkliga resurser. Hur använder du språkliga resurser i din berättelse om vem du vill bli?

Uppgiften

Uppgiften är att du ska göra en gestaltning utifrån dina tidigare skolerfarenheter (grundskolan). Din uppgift blir att berätta vem och vad en elev, t ex du, kan bli i mötet med ett skolsystemet. Jag vill att du försöker beröra publiken, med vilket jag här menar att väcka känslor hos betraktaren. Din gestaltning ska presenteras i form av en "låda", en form, med en insida och en utsida och den ska innehålla minst tre estetiska uttrycksformer (Ljud, bild, musik, ord, rörelse m.m.).

Det kan också vara spännande i en gestaltning att förhålla sig till motsatser...

Insidan – Utsidan

Att krympa – Att växa

Att vara delaktig – Att vara utanför

Att förstå – Att inte förstå

Att känna lust – Att känna olust

Styrka – Svaghet

Tillfredställelse – Frustration

m fl



Estetiska uttrycksformer - Ljud, bild, musik, ord, rörelse, drama

Multimodal text - samma text av något slag innehåller teckensystem av fler än ett slag

Identitet - hur jag och andra uppfattar mig

Kontext - Sammanhang

Socialemiotik - sociala processer och sammanhang, innefattar teckenskapande aktiviteter

Makt - aspekter på makt och vem som har makt över vem i vilket sammanhang kan vara en intressant infallsvinkel

Demokrati och **frihet** att yttra sig är också intressanta i detta sammanhang. Rätten att yttra sig och möjligheterna att få yttra sig

Bilaga 3, intervjuguiden

Intervjuguide

Tidsomfattning: ca 45-60min

Gestaltningen

Vad var viktigast? Det centrala i gestaltningens berättelse.

Vad lyfter du fram i din gestaltning?

Vilka uttryck har du använt? Varför valde du dessa?

Vem var du som elev? Enligt dig själv. Hur upplevde du att andra såg på dig i skolsammanhanget

Mina språkliga kompetenser

I vilken form tycker du bäst om att uttrycka dig?

I vilken utsträckning fick du använda dig av denna form i grundskolan?

Vad fick du höra att du var ”bra” på?

Vilka (språkliga) uttryck värderades, enligt dig, högst inom skolans ram? Tankar kring detta?

Vilka uttrycksmässiga (språkliga) kompetenser mötte du hos dina lärare?

Jag som elev

När upplever du att du lär dig saker?

Berätta om en situation, ett minne från din skoltid som var lustfyllt.

Berätta lite om din plats i skolsystemet? (Med utgångspunkt i gestaltningen och beroende på hur personlig eleven valt att göra den)

Att som elev anpassas till systemet - Att systemet anpassas till mig och mina kamrater?

Min egen roll i vem jag blev som elev – Skolans roll i vem jag blev som elev?

Berätta om en erfarenhet när du kände att du hade makt att påverka din situation i skolan.

Bilaga 4, Elevarbeten

Gestaltning: *Elev 1*

Jag väljer att inte ta med en bild på gestaltningen, dels av etiska skäl då den är gjord av två elever varav jag bara intervjuat den ena, men också för att en tvådimensionell, tyst bild, inte kan göra gestaltningen rättvisa och skulle vilseleda läsaren. Jag presenterar här också en förhållandevis komprimerad analys.

Gestaltningen är gjord i ett rum, angränsande till bildsalen. En keramikverkstad. Rummet är rektangulärt, ca 4x6 meter. Ingången är på långsida av rummet i anslutning till rummets ena hörna. I rummet hänger en svart tunn lina, diagonalt, från ena hörnan till andra. Linan är fäst i takets hörn och hänger lite slakt. I mitten av rummet hänger linan på ca 1,8 meters höjd. På linan är ett svart pappersark i liggande A2 format fäst. Det hänger ner från linan i två stycken tunna metalltrådar. I rummet spelas musik på relativt låg volym. Det är någon slags svartrock av ganska tung karaktär med inslag av melodiös sång. Ett dynamiskt musikstycke som växlar mellan en hård och en mjuk karaktär.

Bilden hänger så att den möter betraktaren som kommer in i rummet. Bilden är gjord med kollageteknik. Den består av olika symboler ur svartrockskulturen så som djävulstecken, kors, stjärnor. I kollaget finns även en del text så som namn på musikgrupper, färger, och utdrag ur låttexter. Kontrasterna är starka och bilden är svart/vit. När jag rör mig i rummet ser jag att det är ytterligare en bild på andra sidan av pappret. Även denna är gjord i kollageteknik och liknar i sitt uttryck den bilden som vi först såg när vi kom in i rummet. Denna bild innehåller dock lite färg och symbolspråket är mjukare så som hjärtan, hundvalpar, en systemkamera.

Gestaltningen i rummet leder in mig att först se den svartvita, hårda sidan av bilden. I kombination med musiken, som spelas relativt tyst, så att de hårda avsnitten når fram till mig mer. Jag ser och hör något som jag upplever som en aning aggressivt och avståndstagande. Konstruktionen i hur bilden är upphängd leder in mina tankar på en slags linbana, att bilden är på väg att färdas någonstans. För att kunna ta in hela gestaltningen måste jag röra mig i rummet, bli nyfiken och få lust att upptäcka. När jag ser den andra, mjukare sidan av bilden, har jag samtidigt hamnat närmre källan till musiken, vilket gör att jag nu även hör de mer melodiösa delarna av musikstycket. Detta förstärker det mjukare intrycket. Gestaltningen berättar för mig om de olika sidor vi visar upp för andra, där det första intrycket är lite hårt och aggressivt. Att stil och grupptillhörighet, i det här fallet till svartrockskulturen, är viktiga

signaler i det första mötet och viktiga i hur man väljer att visa sig i ett socialt sammanhang. Men att det också, om jag väljer att vara nyfiken och förflytta mig, blir möjligt att upptäcka mjukare, mer innerliga sidor. Gestaltningen berättar även för mig att dessa sidor på inget vis är väsensskilda, då de är förhållandevis lika till sin form, men att komplexiteten finns, att vi som personer har många sidor och att det ibland är upp till betraktaren att upptäcka dem om vi bara anstränger oss lite.

Gestaltning: *Elev 2*

Det andra elevarbetet är i form av en egenkonstruerad låda i kartong med måtten 11x12x8cm. Den har ett lock som går att helt ta av. Lådans kanter är sydda med svarta stygn. Lådans yta är klädd med vitt papper. Alla ytor är fullskrivna med handskrivna texter. Det är skrivet i olika röda nyanser och svart färg med tunn tuschpenna eller kulspetspenna. Runt överkanten på lådan är det in-tecknat en måttenhet. Texterna består av utdrag ur läroplaner, skollagen, betygskriterier, skolverksstatistik, information om högskoleprovet, timplaner gloslistor en bild med centralperspektiv, kemiska formler m m. Lådans insida är blå, botten ljusare än resten av sidorna. I det blåa är det målat stjärnor, månar och planeter och andra detaljer. Eleven gör en gestaltning när hon visar sitt arbete. Hon håller fram lådan, mellan sina händer och säger – *I skolan blir elever statistik*. Sen öppnar hon sakta locket på lådan och säger – *men inuti är vi fantastiskt vackra och har oändliga möjligheter*. Efter en stunds tystnad stänger hon lådans lock, snabbt och hårt, och säger – *vi blir bara statistik och det är varken bra eller dåligt, det bara är...*

Gestaltningen tolkar jag som att skolan till sin form, precis som lådan upplevs som fyrkantig, med oändligt mycket texter som styr och bestämmer. Med texter som innehåller kunskaper och texter som bedömer och värderar både skolan och de som är i skolan. Att skolan består av mätande och kategoriserande. Men att det också i denna skola finns personer med oanade och outnyttjade möjligheter. Att dessa ibland tittar fram, men också snabbt och brutalt stoppar sig eller stoppas tillbaka i lådan, skolans ram. Jag läser också in att detta upplevs som tingens ordning, det bara är så. Varken bra eller dåligt utan något att ta sig igenom för att få sina betyg, att bli statistiken för att vara med i urvalsprocessen för det fortsatta livet. Och kanske kan lådans lock öppnas där och rymden, potentialen och möjligheterna kan få strömma ut.